

SÔNIA MARIA BREDÁ

**DA EDUCAÇÃO EM PESQUISA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO:
ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO E SABER INVESTIGATIVO**

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.
Orientadora: Prof^a. Dra. Leilah S. Bufrem.
Co-orientadora: Prof^a. Dra. Tânia M. F. Braga Garcia.

CURITIBA

2008

TERMO DE APROVAÇÃO

SÔNIA MARIA BREDÁ

DA EDUCAÇÃO EM PESQUISA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO:
ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO E SABER INVESTIGATIVO

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Prof^a. Dra. Leilah Santiago Bufrem
Setor de Ciências Sociais Aplicadas, UFPR

Co-orientadora:

Prof^a. Dra. Tânia M. F. Braga Garcia
Setor de Educação, UFPR

Prof^a. Dra. Maria do Carmo Guedes
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Clemente Ivo Juliatto
Reitoria da Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Profa. Dra. Regina Maria Michelotto
Setor de Educação, UFPR

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt
Setor de Educação, UFPR

Curitiba, 17 de março de 2008.

Um pensamento de gratidão àqueles que têm sido meus grandes mestres na vida, particularmente meus pais, meus amigos, meus professores, meus alunos.

Chega o momento em que o aluno é convidado a prolongar a cultura existente por uma produção pessoal, original [...] Dentro das fronteiras da Universidade, é a pesquisa pessoal e a formação na pesquisa que constituem o caminho para a originalidade – e esta é a marca própria do ensino superior; é o seu ensino [...] O aluno fica feliz quando se lhe abre o domínio da pesquisa: depois de tantos e tantos exercícios escolares, chegar a uma expressão pessoal, ao mesmo tempo uma consciência da própria individualidade, afirmá-la, empregá-la; *seus* próprios critérios, *suas* maneiras de pensar e de sentir [...]

SNYDERS, *Feliz na Universidade*, 1995.

RESUMO

Tese sobre o universitário e Pesquisa como um saber indispensável na formação superior. Objetiva analisar esse processo investigativo iniciante e reunir elementos sobre o acesso discente ao denominado “saber investigativo”, de modo a contribuir para a (re)construção de uma educação universitária em Pesquisa. Discorre sobre a universidade como contexto. Discute a questão relacional sujeito e saberes. Apoiando-se no pensamento de Antonio Gramsci e de Gaston Bachelard, delinea, respectivamente, traços modelares de “postura investigativa” e de “atitude científica”, os quais integram o protocolo de questionamento sobre o saber investigativo dirigido ao estudante de graduação. Identifica e examina os elementos do processo investigativo e acesso(s) respectivo(s) pelo estudante. Apresenta a Universidade Federal do Paraná (UFPR) como referência empírica do estudo. Expõe parecer de autoridade docente sobre a temática. Discorre sobre estudos exploratórios anteriores, realizados pelo Curso de Gestão da Informação da UFPR, na disciplina Metodologia da Pesquisa em Informação. Identifica a presença de disciplinas relacionadas ao “saber investigativo” nos cursos de graduação da UFPR. Apresenta declarações da relação discente com o saber investigativo resultantes da oitiva de vinte estudantes de cursos variados desta Universidade. Elege as formações em Educação Física, Ciências Sociais e Gestão da Informação para examinar casos discentes em seu acesso a Pesquisa. Constata o reconhecimento discente da importância de Pesquisa na formação e identifica elementos que afetaram seu acesso a este saber. Confirma a identificação do estudante com os quesitos de “postura investigativa” e o reconhecimento da maioria dos quesitos de “atitude científica” na prática da maioria dos seus professores. Analisa o material empírico apurado para compor um elenco de possibilidades de efetivação do encontro do estudante com o saber investigativo no curso de graduação, de que se depreendem a concepção e a prática de uma nova educação universitária em Pesquisa.

Palavras-chave: Pesquisa discente. Educação superior. Formação inicial científica.

ABSTRACT

A thesis on college students and Academic Research as an essential branch of knowledge in higher education. It aims to analyze this starting investigative process, and gather elements about student's access to the so called "investigative knowledge", in order to contribute to the university education on Academic Research. It treats on the university as a context. It discusses individual relation to knowledge. Based on the thoughts of Antonio Gramsci and Gaston Bachelard, it outlines, respectively, the model features of "investigative posture" and "scientific attitude", both of which form the questioning protocol on the "investigative knowledge" destined to graduate students. It identifies and examines the elements of investigation process and their respective access by the students. In the empirical field, it presents the Federal University of Paraná (UFPR) as a learning environment. It includes the opinion from an authoritative professor on the theme. It discusses some exploratory studies, performed in the Information Management course of the UFPR, in the subject of Academic Research Methodology in Information. It detects the presence of disciplines related to investigative knowledge in the graduation courses of the UFPR. It presents some declarations about students' relation to the "investigative knowledge", resulting from a hearing of twenty students from several courses in that University. It chooses Physical Education, Social Sciences, and Information Management courses, in order to examine cases of students access to "investigative knowledge". It proves students acknowledgement of the importance of Academic Research in their formation and identifies elements that affected their access to this knowledge. It confirms the identification of the students with the topics of "investigative posture" and recognizes the majority of the topics of "scientific posture" in the minority of their teachers. It analyses the empirical material gathered, in order to compose a range of possibilities to the effectuation of students' meeting with "investigative knowledge" along the graduation, from which fact we can infer the conception and practice of a new college education on Academic Research.

Keywords: Students Academic Research. Higher education. Starting level education on Academic Research.

RESUME

Une thèse sur l'universitaire et la Recherche Scientifique comme un savoir indispensable de sa formation supérieure. Elle a pour objectif l'analyse de ce processus d' investigation primaire et la réunion d'éléments sur l'accès des élèves à la recherche scientifique comme "savoir d'investigation", afin de contribuer à la (re)construction d'une éducation universitaire en Recherche Scientifique. Elle présente l'université comme contexte et discute la question du rapport du savoir. En s'appuyant sur la pensée d' Antonio Gramsci et de Gaston Bachelard, l'étude ébauche, respectivement, des traces exemplaires de "position d'investigation" et d' "attitude scientifique", qui intègrent le protocole de questionnement sur le "savoir d' investigation" dirigé à l'étudiant de graduation. Elle identifie et examine les éléments du processus d'investigation et d'accès respectifs par l'étudiant. Dans le champ empirique, elle présente l'Université Fédérale du Paraná (UFPR) comme environnement d'étude. Examine des études exploratoires précédentes, réalisées par le Cours de Gestion de l' Information de l'UFPR, dans la discipline de Méthodologie de la Recherche Scientifique en Information. Elle introduit l'avis d'autorité professorale sur la thématique. Identifie la présence de disciplines du "savoir d'investigation" dans les cours de graduation de l'UFPR. Présente aussi des déclarations d'élèves au sujet de leur rapport au "savoir d'investigation" résultants de l'oui-dire de vingt étudiants de cours variés de cette Université. Elle choisit les formations dans les cours d'Education Physique, Sciences Sociales et Gestion de l'Information pour examiner des cas d'élèves dans leur accès au "savoir d' investigation". Elle confirme l'identification des étudiants avec les caractéristiques de "position d' investigation" et la reconnaissance de la majorité des caractéristiques "d'attitude scientifique" dans la pratique de la minorité des enseignants de sa graduation. Constate la reconnaissance par les étudiants de l'importance de la Recherche Scientifique dans leur formation et identifie des éléments qui ont permis leur accès à ce savoir. Elle analyse le matériel empirique découvert pour composer un inventaire de possibilités d'effectuer la rencontre de l'étudiant avec le "savoir d' investigation" pendant le cours de graduation dont ressortent la conception et la pratique d'une nouvelle éducation universitaire en Recherche Scientifique.

Mots-clés : Recherche scientifique en graduation. Education Supérieure. Formation en investigation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 UNIVERSITÁRIO E SABER INVESTIGATIVO COMO PROBLEMA	15
3 A UNIVERSIDADE COMO CONTEXTO	26
4 A TRAJETÓRIA	40
5 DO QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO	46
5.1 DO SUJEITO EM RELAÇÃO AO SABER	46
5.2 DA POSTURA INVESTIGATIVA EM GRAMSCI	56
5.3 DA ATITUDE CIENTÍFICA EM BACHELARD	72
5.4 SOBRE A PRESENÇA DA TEMÁTICA NA LITERATURA	81
6 ESTUDANTE E SABER INVESTIGATIVO NA GRADUAÇÃO: PROCESSO E ACESSO DISCENTES	117
7 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ COMO REFERÊNCIA EMPÍRICA	135
7.1 UM PARECER DOCENTE	139
7.2 ESTUDOS EXPLORATÓRIOS	144
7.3 SABER INVESTIGATIVO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	155
8 NO CAMPO EMPÍRICO COM O ESTUDANTE	170
8.1 CONVERSAS PARALELAS	177
8.2 CASOS EXEMPLARES	198
8.2.1 No Domínio da Educação Física	200
8.2.2 No Domínio das Ciências Sociais	222
8.2.3 No Domínio da (Gestão da) Informação	229
9 APROXIMANDO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO E SABER INVESTIGATIVO: DAS PRÁTICAS ÀS POSSIBILIDADES	243
10 À GUIA DE CONCLUSÃO	253
REFERÊNCIAS	261
APÊNDICES – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	275

INTRODUÇÃO

A seleção de um problema de pesquisa representa para o investigador mais do que uma preferência temática, uma afirmação de sua relação com determinados saberes e assuntos. Assim como a trajetória de cada um se mostra de algum modo inseparável das suas escolhas, um pesquisador volta-se para aquele objeto de estudo que lhe traz um particular sentido.

Pesquisa e formação do estudante perfazem duas frentes interligadas e indissociáveis da universidade e integram a realidade da autora como docente do ensino superior. No escopo do presente trabalho, assume-se Pesquisa¹ como um dos saberes possivelmente presentes na graduação. A atenção volta-se para o acesso discente a esse saber, constituindo-se estudante e saber Pesquisa, ou saber investigativo, o binômio focalizado.

Tal foco de estudo inscreve-se no bojo da concepção e construção de uma educação em Pesquisa para universitários. Desse modo, o olhar voltado para esse estudante no seu processo de introdução ao saber Pesquisa (saber investigativo) é também um olhar educacional direcionado, intencionalmente comprometido com fundamentos dessa formação inicial em investigação.

À reflexão não escapa a evocação da missão e do percurso da universidade, como instituição e escola, historicamente consagradas e continuamente debatidas, e como ambiente e comunidade localizados em que se concebem e praticam pesquisa e ensino em suas inter-relações.

A preocupação com as facetas da pesquisa nos meandros da educação escolar remonta à vivência da autora como bibliotecária atendente de público jovem em busca de respostas para trabalhos de escola. O envolvimento com pesquisa científica e discussão respectiva nos bastidores e na linha de frente da docência universitária veio confirmar o interesse investigativo por uma temática há anos incomodante. Contribuiu nesse processo reflexivo o convívio com estudantes e colegas professores do Curso

¹ Adota-se Pesquisa com inicial maiúscula quando referente a saber.

de Biblioteconomia, depois do substituto Curso de Gestão da Informação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), concretizado em momentos curriculares de orientação de monografias e respectivas sessões de avaliação e de debate do eixo de Pesquisa no Curso, na colaboração em projetos de pesquisa envolvendo estudantes, como também pelo exercício-desafio de coresponsabilidade por Metodologia da Pesquisa em Informação. Essa experiência permitiu observar facetas que a pesquisa em universidade assume, particularmente no que diz respeito ao discente.

Pode-se considerar que a relevância desta pesquisa reside sobretudo no esforço de análise do processo investigativo como tal e da história de estudantes com disciplinas do saber Pesquisa na sua graduação. Com os elementos reunidos, persegue-se a elucidação de práticas vigentes e norteadores de possibilidades do fazer universitário, independente de campo de saber.

O estudo visa oferecer contribuição ao campo educacional tanto pelo objeto de investigação em si, como pelo caráter pedagógico de seu móvel e de seu horizonte. Também é possível encontrar relevância nessa temática sob a ótica de objetivos formativos mais imediatos e/ou pragmáticos: pela consideração de que o acesso a Pesquisa pode vir a representar, no mundo do trabalho, um diferencial substantivo dos formados, e quiçá pelo interesse na discussão de novos elementos relacionais com o saber por conta de partidários da denominada “gestão do conhecimento”.

Como ponte auxiliar para a compreensão e problematização do mundo e da ciência dos homens, a temática educação em Pesquisa caminha em sintonia com os debates sobre a alfabetização científica – também no ensino superior – defendida por nomes como Chassot (2003). Realça ainda as possibilidades de um eixo condutor ou propulsor ao longo das graduações, de modo a revestir o ensino de contemporaneidade, com a necessária criação de novos saberes, sem abrir mão do encargo de formar verdadeiramente, não diplomar “executores não-pensantes”.

O intento de revelar contornos da relação do estudante com o pensar/fazer investigativo no ensino superior vai constituir-se o ensaio de elaboração de uma inicial resposta ao anseio de uma educação universitária

em Pesquisa. Nesse sentido, assume-se uma proposta “supra-saberes” como a própria natureza da pesquisa e da informação, sem vinculação com área ou campo específico, tão somente voltada aos pressupostos inegociáveis da investigação científica e do seu espírito condutor.

Tomam-se como pressupostos da causa de uma educação universitária em Pesquisa a presença curricular obrigatória de disciplinas do saber investigativo em todas as graduações, par e passo com práticas compromissadas com os princípios investigativos definidos neste trabalho e assumidos como pontos de honra do pensar/fazer investigativo.

Os princípios investigativos da tese referem-se a Pesquisa como um saber fundante (anterior) constituído para além da metodologia, sustentáculo afirmativo do sujeito social – cidadão, trabalhador, intelectual – e direito de todo egresso da universidade. Do ponto de vista formativo, tais princípios estão comprometidos com a condução reflexiva, crítica e dialética de todo o processo discente de acesso a Pesquisa, em que se destacam, por uma práxis, elementos distintivos do que se toma como “postura investigativa” e “atitude científica”.

Alinha-se com esses princípios e com a educação em Pesquisa buscada a concepção da investigação socialmente comprometida, diversa daquela ditada pela “utilidade”, pela “posição hierárquica” dos saberes de origem, pelo peso dos créditos do orientador ou autor, pelo “*status* acadêmico”. O conceito que em tal ambiência se permite é o de um saber estimulante do pensamento reflexivo que, em seu nome, promove o encontro entre mestre e estudante e põe-se em movimento e mudança, pelas relações com os saberes, pelo questionamento e pela crítica. No que diz respeito à figura do orientador – que, por princípio, todo professor é, a todo momento –, pressupõe um cuidado especial em relação à caminhada investigativa iniciante; em se tratando do ensaio investigativo discente, um trabalho atento a todos os momentos e elementos no percurso, em que nenhum detalhe ou aspecto pode ser subestimado.

Considera-se ainda que a instituição universidade, embora pública, faz-se um reduto privilegiado e fechado, de difícil acesso e compreensão para a comunidade. Desconhecida, inclusive e não raro por ela mesma, parece

seguir rota própria. Nesse sentido, investigar a UFPR é comparecer com interesse, motivação e esforço no preenchimento inicial de uma lacuna que nos diz respeito.

Metodologicamente assumida como pesquisa qualitativa, a tese está organizada em nove capítulos seguintes a este, introdutório.

No Capítulo 2, a aproximação entre estudante universitário e saber Pesquisa (saber investigativo) é exposta como problema. Focaliza-se, no universo escolar da graduação, a possível relação discente com esse saber, estabelecida na(s) disciplina(s) afeta(s) a Pesquisa e situações de ensino respectivas.

Têm-se como objetivos da tese o exame do processo investigativo iniciante, em termos de seus elementos constituintes, e a sua vivência pelo estudante universitário. Nessa direção, as questões para abordagem no núcleo deste trabalho concentram-se na apreensão de elementos constitutivos do trajeto de apresentação desse estudante à Pesquisa e na análise de casos concretos na graduação da UFPR.

O Capítulo 3 discorre sobre traços históricos da escola universidade, em busca de suas raízes investigativas, do advento do acesso ao saber Pesquisa para estudantes de graduação e da configuração de pertinentes tendências da universidade nos tempos atuais.

O Capítulo quarto expõe a trajetória do estudo. Ele parte de um referencial temático específico, construído com o entrelaçamento de experiência prévia e expressões na literatura produzida, e de um tripé de sustentação teórica, no qual se aproximam elementos apropriados da noção de relação com os saberes e dos pensamentos gramsciano e bachelardiano, para elaborar uma leitura do processo investigativo discente e, de posse desses elementos, adentrar o estudo da empiria.

O Capítulo 5 focaliza os elementos do quadro teórico-metodológico anunciados no capítulo anterior. Discorre-se sobre a relação sujeito e saberes, com base no ideário de autores como Charlot, e são traçados os elementos para uma desejável “postura investigativa”, apropriada do pensamento e da práxis de Gramsci, e de “uma atitude científica”, delineada a partir da

orientação de Bachelard. O capítulo inclui a discussão sobre a presença da temática na literatura, notadamente nacional.

Na seqüência, um capítulo é dedicado ao exame detalhado do processo investigativo iniciante, com os diferentes possíveis momentos de acesso discente. O esmiuçar desse processo constitui-se um contributo em si. A aproximação analógica com o universo das bibliotecas e os “saberes da informação” (biblioteconomia, ciência da informação) põe o conceito *acesso* na rota do trajeto investigativo do estudante, simbolicamente pontos de entrada construídos para os vários momentos/elementos do processo.

A Universidade Federal do Paraná como referência empírica do estudo é apresentada no Capítulo 7. A incursão pela Instituição revela alguns traços da cultura investigativa, discute estudos exploratórios relacionados com o presente estudo e expõe a presença de disciplinas de algum modo comprometidas com o saber investigativo na UFPR.

O Capítulo 8 trata do estudante no campo empírico de relação com o saber Pesquisa (saber investigativo). Apresenta-se a síntese declaratória de um conjunto de vinte estudantes procedentes de cursos de graduação variados. Focalizam-se as graduações em Educação Física (licenciatura), Ciências Sociais e Gestão da Informação para a apresentação de seis casos de estudantes em sua trajetória de acesso a Pesquisa. A recolha de elementos sobre a aproximação entre o estudante comum e Pesquisa como saber (saber investigativo) é acrescida da busca do reconhecimento discente dos quesitos do pesquisador “educado” – “postura investigativa” e “atitude científica” – propostos pela autora.

O penúltimo Capítulo traz a síntese dos elementos levantados em campo. A partir deles, elaboram-se encaminhamentos possíveis para o acesso discente ao saber investigativo em cursos de graduação. É um sinalizar de possibilidades, que se organizam para uma construção gramsciana do “novo de novo”, rumo a uma educação universitária em Pesquisa.

À guisa de conclusão (Capítulo 10), são retomados os principais pontos anotados para uma trajetória de processos na direção ensejada.

Ao dar destaque à pesquisa como força capaz de expressar a grandeza e a singularidade do *homo sapiens* e portadora da capacidade de

transformar, o estudo resgata o lembrete da necessária valorização da faculdade investigativa, mediante iniciação e incentivo em todos os níveis do ensino, notadamente no superior. Privilegiam-se em todas as instâncias deste trabalho o espaço e a expressão do sujeito estudante da escola superior, para quem o saber investigativo constitui-se um fundamental direito e uma especial relação.

2 UNIVERSITÁRIO E SABER INVESTIGATIVO COMO PROBLEMA

Investigar é um ato forjado pelo pensamento, inerente à condição humana movida a anseio, busca e encontro de respostas. Como disciplina científica, pesquisar é um traço distintivo da universidade e um ingrediente da educação superior. Pulsa o universo escolar – acadêmico sobretudo – em função de saberes construídos, direta ou indiretamente, por um outro tipo de saber: a Pesquisa, ou o que aqui se convencionou denominar *saber investigativo*.

Em se tratando de universidade, enfatiza Snyders, desde o ingresso, desde o nível da aula, o ensino é inseparável da pesquisa; a cultura não se transmite feito um dom, menos ainda como mercadoria; o esforço discente para se apropriar da cultura abriga uma atividade em que ele retoma a atividade que erigiu essa cultura (1995, p. 122).

O incentivo à prática da pesquisa, assinala Bufrem, não se restringe ao âmbito das finalidades das instituições de ensino [...] No ensino superior, a pesquisa deveria ser estimulada por todos os meios por toda a comunidade universitária, não se podendo perdê-la de vista como atividade essencial em qualquer profissão que requeira conhecimentos de terceiro grau (1996, p. 59).

Pensar a universidade brasileira é olhar para uma instituição erigida sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão, cuja indissociabilidade foi a base da reforma universitária de 1968 e, duas décadas após, princípio inserido na Constituição da República Federativa do Brasil (Art. 207). A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda se constitui um enorme desafio, lembra Fernandes, em especial na prática do ensino de graduação (2002, p. 98). Laços e traços tidos como incontestes em universidade distinguem o campo dos pressupostos do território das práticas. Independente do estágio em que se encontra a pendência anunciada por Fernandes, o contacto entre o universitário e a questão da pesquisa na escola superior brasileira faz-se uma grande interrogação.

O problema investigativo desta tese inscreve-se em meio ao complexo da educação superior, inquirindo seu comprometimento vocacional

com pesquisar e produzir conhecimentos e, sobretudo, com a geração de “conhecedores” e de produtores de saber, cidadãos e futuros profissionais. Nessa direção, assumem-se como objetivos deste estudo o detalhamento do processo investigativo iniciante e a análise de casos na empiria, par e passo com a verificação do acatamento, pelo discente, de elementos formativos voltados a um pesquisador “educado”. Isso equivale a dizer que, como parte da discussão sobre o binômio universitário e Pesquisa, imbricadas na trama da problemática, achegam-se questões fundantes para uma educação em Pesquisa. À perquirição sobre a constituição do processo investigativo iniciante e sobre a relação escolar que se dá no plano da empiria, acresce-se a indagação sobre o reconhecimento discente de quesitos formativos das posturas investigativa e científica, apropriados, respectivamente, de Gramsci e de Bachelard.

Quando está em jogo interrogar as relações estabelecidas e vivenciadas pelo estudante, examinar a questão da pesquisa na educação superior revela-se diverso do debruçar-se sobre combinações postas, com indicações estratégicas respectivas, como pesquisa no ensino ou ensino com pesquisa.

Relação é, por força etimológica, o ato de referir, a ligação entre duas ou mais coisas, algo constituído e configurado no movimento relacional e dependente daquilo que põe em relacionamento. No âmbito deste estudo, trata-se de investigar esses elementos como uma presença ou ausência viva, os meandros do movimento de encontro/desencontro discente com Pesquisa em uma experiência escolar tecida e movida no caldo de elementos teóricos, formais e legais e práticas escolares, que se abrem em contradições e possibilidades.

Em ambiente universitário, a questão relacional entre estudante comum e Pesquisa se insere como uma problemática peculiar, com roteiro próprio. Seu questionamento desponta na concepção de universidade abraçada, remissiva a todo um trajeto explicativo, passa pela diretriz institucional de ensino e pesquisa, também historicamente elaborada, manifesta-se no direcionamento, teor, ênfase e dinâmica das práticas escolares cotidianas e seu comprometimento investigativo, efetiva-se no

entremeio, em movimento, das relações estabelecidas pelos estudiosos – professores, estudantes – com os saberes em geral e com os ensaios de pesquisa – docente, discente – em particular.

Pode-se considerar que Pesquisa tem uma circulação particular e privilegiada entre os saberes, carregando em unidade duas dimensões articuladas: a dimensão formal ou instrumental, demarcada pelos ditames do método (caminho), e a dimensão em que toma vulto um conteúdo “adquirido”, ampliado ou modificado no processo investigativo. Conteúdo refere-se ao conhecimento específico construído, mas também aos “ganhos intelectuais” efetivos do percurso investigativo. Isso leva a afirmar que Pesquisa, como se pode dizer de um saber, existe e se manifesta enquanto modalidades de relação: “não há saber sem uma relação com o saber” (CHARLOT, 2000), “não há saber em si, o saber é uma relação” (SCHLANGER, 1978 apud CHARLOT, 2000).

Do saber Pesquisa (saber investigativo) pode-se dizer equivalente em objeto e sujeito a saber científico. Esta última expressão, entretanto, em que o adjetivo científico qualifica o saber, colocando-o no plano de ciência, permite que a mesma venha a referir-se ou à ciência ou a qualquer saber nesse patamar. Mas o saber científico refere-se a algo já constituído, enquanto o saber investigativo implica também “o modo de”, isto é, o saber investigativo é o saber da construção.

Por outro ângulo educativo, se aproximado o conceito da mediação didática², pode-se entrever no estatuto de Pesquisa um conhecimento que é científico por excelência, dada sua intimidade e cumplicidade com a ciência, e que se faz escolar para chegar ao alunado. Nessa transposição intervêm concepções e finalísticas as mais diversas, esvaziando-se a leitura ingênua da busca ou da prática da uniformidade no ensino de Pesquisa.

Apropriada como uma espécie de saber *sui generis*, o saber investigativo, pode-se vislumbrar Pesquisa revestida das formas de um aprender que simultaneamente se aproxima e se distingue dos demais saberes

² O conceito de relação com o saber não é um conceito que se acresça aos outros conceitos da didática (como a mediação), mas um conceito que possibilita “lançar um outro olhar sobre as situações didáticas” (CHARLOT, 2005, p. 43).

inscritos na formação superior. Tomando-se a atividade pesquisa “comparada” aos demais saberes, a distinção pode ser entrevista, em meio às colocações levantadas acima, na natureza peculiar e na caracterização da pesquisa como trabalho intelectual de primeira grandeza, que, por essa mesma qualificação, detém seu rol próprio de exigências. Por sua vez, a idéia de sua aproximação ou similaridade aos demais saberes constituintes de uma educação superior induz à noção de se estar falando, teórica e praticamente, de um saber possivelmente construído, individual e socialmente, ao longo e durante a caminhada escolar, e como tal, um “corpo” ou um tipo de conhecimento em que os processos relacionais deixaram marcas, da iniciação primeira aos rituais subseqüentes.

Abre-se a este ponto uma fresta pedagógica peculiar para se discutir a questão relacional universitário e Pesquisa: o alcance da pauta da investigação não se limita aos sinais das relações com a atividade pró-científica no tempo-espço de aula presente, mas se constitui, no esforço investigativo de perseguição de significados, na tentativa de içar à tona, em nível de discussão e apreensão, aspectos remissivos à história do estudante como “pesquisador”, que é sujeito leitor, apropriador e construtor do conhecimento. Tais aspectos, articulados entre si e entre saberes, mostram-se elementos de análise enquanto possível fator de influência e argamassa do que se tem hoje, objetivado, diante dos olhos.

A capacidade de a pesquisa constituir-se ao mesmo tempo caminho e resposta, meio e tema, entrada, circuito e saída, inclusão e exclusão, pessoal e social, antes, durante e depois de sua efetivação enriquece a problemática de estudo; além disso, de lograr fazer-se, assegurada a sua natureza de princípio organizativo, representante e representativa de qualquer saber, capaz, portanto, de portar-se como um saber escolar – o mais singular, o mais comum, o mais fundante de todos os saberes.

É esse olhar para a escola de nível superior que instiga um pensar/fazer educação em Pesquisa. Não educação ou ensino *para* ou *com* pesquisa se rótulos temáticos a que se costumam agregar estratégias e neopedagogismos, e sim um esforço maior ou mais substantivo, verdadeiramente compromissado com os saberes como um todo e com seu

significado individual no coletivo. Não uma iniciação à Pesquisa para alguns eleitos, mas uma possibilidade real para todos quantos, já privilegiada minoria, adentraram a escola universidade.

Por certo escapam à maioria do alunado em processo de formação superior os programas de iniciação científica, responsáveis por trazer à universidade brasileira uma instância de trabalho investigativo discente diferenciada pelo destaque a dados estudantes e professores. Essa iniciação é parte elitizada, comumente tomada pelo todo, do complexo da introdução do estudante à pesquisa, e tem características próprias. De olho na pós-graduação, e a suas pré-concepções vinculada, identifica-se com o universitário seletivo que antevê como possível pesquisador e produtor científico e, portanto, busca patrocinar mediante a concessão de bolsas.

No modelo conhecido de escola superior, onerada pelo porte tanto quanto pela diversidade e fragmentação internas, o encontro entre o estudante e a pesquisa na graduação afigura-se usualmente não como um direito de todos, antes uma espécie de deferência ou imposição, passível de ocorrência em dados ambientes, cursos ou momentos da vida acadêmica. Ainda que a sustentação pela força da pesquisa demarque esse nível de ensino, quando relacionada ao trabalho discente ela é tema comumente encaminhado às discussões de disciplinas ou eventos de “metodologia”, geralmente ligadas à realização do trabalho de conclusão de curso (TCC) ou esforço acadêmico afim. Essas iniciativas de aproximação entre universitário e (a atividade de) pesquisa admitem na graduação diversas composições, podendo ocorrer em diferentes momentos, espaços e papéis da vida acadêmica. TCCs ou monografias, relatórios de projetos, estágio/prática profissional ou assemelhados dizem respeito a práticas e produtos afinados com a idéia dessa aproximação, apreendida como conceitual e escolarmente menos “ambiciosa” do que a noção de acesso discente a Pesquisa como saber.

Adentra nosso campo de visão o registro de que os estudantes universitários permanecem mais destinatários, passivos, do que sujeitos no possível encontro com esse possível saber Pesquisa, suposição válida não apenas para as práticas de ensino das disciplinas afins, quando existentes, mas também para as possibilidades concretas de convívio acadêmico regular

em ambientes investigativos da universidade pública – esta, por pressuposto, assídua praticante da atividade de pesquisa. Acatada tal passividade discente, o fazer docente não estaria indo além dos limites da reprodução, consistindo em meramente informar, em uma tentativa inútil, equivocada e sem sentido de “preparar” ou “aprontar” pessoas para serem “bem sucedidas” em um mundo “lá fora”. Em se tratando de saber investigativo, o comprometido dessa relação denuncia a existência provável de problemas também no que se refere aos outros saberes.

Cabe a tempo diferenciar o enfoque de introdução à Pesquisa como provocação e estímulo ao pensar e analisar criticamente, em que sobressaem, essencialmente, o sentido e o processo, pré-garantias do efeito final, daquela iniciação à pesquisa mobilizada pela precisão-compromisso de fazer ciência. Salvo melhor juízo, acompanhando a discussão sobre alfabetização científica levantada por Chassot (2003), fazer ciência posta-se como um encargo social não-exotérico. De todo modo, ao elucidar os limites ou saliências do senso enfocado no presente estudo, alerta-se para o lado polêmico da questão e de suas interpretações. Algo que pode ser observado, por exemplo, no descrédito em relação à possibilidade da investigação discente por parte de pensadores da estatura de Ortega y Gasset, para quem o estudante era “o dono da casa universitária” (1946, p. 52-53), porém desautorizado para atuar em pesquisa.

Pode-se a esta altura assumir que a própria conceitualização de pesquisa, como conceito-erne do saber que representa, revela-se, *a priori*, um desafio. Que “coisa” é essa chamada *pesquisa*? Que se entende por *pesquisa(r)*?

A trajetória etimológica do termo pesquisa, iniciada no latim culto, com passagem pelo latim vulgar e chegada até nós pelo espanhol, revela fidelidade ao significado de buscar, perquirir, indagar profundamente – de que se depreende procura intensa, questionamento.

No dizer preliminar simplificado de *A Arte da Pesquisa*, todos sabemos o que é pesquisa, porque é o que fazemos diariamente. Pesquisar consiste em reunir informações necessárias para encontrar resposta a uma pergunta e, desse modo, lograr a solução de um problema (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000, p. 7). Perrenoud encarrega-se de exprimir a carga semântica

de pesquisa na seara do ensino: investigação significa “vontade de compreender, de elucidar, de descobrir mecanismos ocultos, causas, interdependências; trabalho aberto, criativo, de resultado incerto; mistério estimulante, aventura intelectual; invenção ou adaptação de métodos de observação e análise; confronto de pontos de vista, resolução de conflitos sócio-cognitivos” (1993, p. 121).

O senso comum converge para uma representação bifurcada do termo pesquisa: a primeira associação, comum a todo escolarizado, relaciona pesquisa à simples busca de resposta (material informativo) para atender uma questão qualquer. O segundo tipo enxergado é a pesquisa “mais exigente ou rigorosa” chamada científica.

Confrontado tal senso em diversos manuais e textos de e sobre metodologia, tem-se uma idéia geral de pesquisa posta em dois diferenciados graus ou *status*, como “tarefas” e responsabilidades de importância social bem diversa, o que ratifica ou é ratificado pela noção paradoxal que, mesmo ou particularmente na universidade, segrega a pesquisa dita científica dos percursos universais e cotidianos de informação, conhecimento, saber.

Essa concepção não se dá por acaso, é construída e reforçada par e passo com a afirmação da universidade na sociedade. Como o histórico da “pesquisa científica” é perceptível na mesma malha da história das ciências, a trajetória da pesquisa vinculada à instituição e à vida universitárias faz-se um combinado lógico, tornando-se consensual associar o espaço acadêmico à pesquisa, esta aqui apropriada sob o signo de contribuição para o mundo da ciência.

Não fosse por outras razões observáveis, essa condição-compromisso com o fazer ciência bastaria para se notar também que a história da universidade é, sob vários aspectos, uma história de “associados” ou “incluídos”, com papéis e ritos bem definidos, em que, tradicionalmente, a figura do *magister* fala por si e (se) basta.

Estudiosa da questão da mediação do conhecimento científico, Alice Lopes alerta sobre os efeitos nefastos da ciência vista no singular, tida como o único e melhor saber, aquele que assegura o progresso na direção acertada, e os decorrentes critérios de competência, baseados em que “alguns se julgam

no direito de decidir sobre a vida de todos” (1999, p.235). Nesse compasso, pesquisa na universidade passou a significar ordinariamente não só a pesquisa da/para ciência como a pesquisa do/pelo sujeito docente, restando ao alunado, quando presença ocorrente, uma figuração discreta, secundária, meramente acessória.

Pensar a relação que o estudante universitário comum tem com Pesquisa como um saber no tempo-espço de sua graduação corresponde a, simultaneamente, levantar os véus das concepções pertinentes que ali aportam, convivem, e em práticas se manifestam. Afinal, sob a égide da escola, pesquisa e educação escolar, encaradas como uma espécie de “trajeto coincidente”³, conferem ao objeto pesquisa o estado de uma relação com o mundo do conhecimento, a qual é basicamente construída ao longo da escolarização e sob seus mandamentos. Nessa linha de raciocínio, chegar à universidade subentende ter provado dessa relação, esperando-se da educação superior um estágio além da familiaridade, isto é, maturação e avanço nesse processo ou, em outros termos, na relação com tal saber.

Compete destacar, no aporte sobre a pesquisa em sua relação com o estudante, o elemento experiência⁴, que parece adicionar a esta proposta investigativa variáveis não desprezíveis: experiências humanas, antes mesmo de se dizerem ou fazerem educacionais, reportam-se a contacto, motivação, comunicação, realização (nos sentidos consecução e satisfação) e memória, processos carregados de componentes afetivos substanciais e contribuintes (interligados e interdependentes) para o sucesso ou o fracasso das empreitadas⁵. Pesquisa(r) deve significar para cada de um de nós, escolarizados, uma experiência que assume um tom singular predominante. É essa identidade, materializada nas representações forjadas no individual e socializadas no cotidiano, e não propriamente o retorno palpável resultante de nossos esforços investigativos, aquilo que efetivamente resume e exprime nossa palavra final e nossa posição a respeito.

³ Demo, 1996.

⁴ A experiência como elemento de análise é objeto de estudo de Dubet.

⁵ Registre-se o lembrete de Charlot (2000, p. 82) de que o aprender não envolve valores positivos ou negativos.

Assim é que pesquisa e pesquisar permitem-se a condição de termos e conceitos em trânsito, que, urdidos historicamente, mostram-se especialmente sensíveis à turbulência deste começo de século, no limiar de reformas sociais, educacionais, universitárias.

É impossível desconsiderar que o tempo presente põe em marcha, em alta velocidade, a construção de realidades novas de apreensão, circulação, cobrança, acesso e uso de saberes, modos de pesquisa incluídos. Na contemporaneidade escolar, com a ampliação e afirmação da cultura digital, desenham-se e impõem-se novo(s) modelo(s) de conversação com o mundo do conhecimento. O cenário emprego-trabalho em mira, com o suporte de um instrumental tecnologicamente assombroso, exige roteiros inovadores e impecável desempenho dos atores, de quem são cobradas prontas respostas, resultados rápidos e objetivos. A “platéia sociedade” interage como juíza implacável, e é para atuar no “palco social,” sob condições pesadas, *mas sem perdas na capacidade crítica*, que a universidade prepara e diploma os seus acolhidos.

Pesquisa como saber investigativo afirma-se como bem diferencial próprio de toda formação universitária, especialmente determinante no preparo de educadores e de profissionais da informação. Posto como um bem relevante não significa, entretanto, assumir-se esse saber investigativo, sequer na universidade, como universal desejo, reconhecida necessidade comum ou demanda generalizada. Atente-se que desejar equivale a querer, necessitar corresponde a carecer (algo que nem sempre se sabe ou se reconhece) e demandar é explicitar, requerer. Recorrendo a Charlot, é o desejo que move o sujeito social, posto que induz o movimento para aprender devido à incompletude do homem (2005, p. 57).

Considerando-se o saber investigativo como objeto circulante próprio do meio universitário, embora de existência admissível fora de suas fronteiras, a comunidade acadêmica equivale a uma sua espécie de “clientela cativa”. Como tal, nesse caso, não se prestaria a juízos de valor sobre o objeto pesquisa, estando fora de questão os elementos subjetivos – individuais, sim, mas também circulantes, compartilháveis – como o querer e o conhecer as necessidades interiores. Nessa linha de pensamento, o sistema formativo

superior relativo à questão da pesquisa tende a operar segundo a lógica objetiva (e reprodutiva) ditada por necessidades externas explicitadas, equivalentes a mera demanda, numa limitação ou mecanização processual que põe em risco seu sentido para o estudante, como saber e relação com o saber.

Outra observação a acrescentar é que Pesquisa como saber investigativo diz respeito a um objeto central mutante, a requerer redobrada acuidade de apreensão. Quando se admite que tal objeto existe e resiste na medida e nos movimentos de suas relações – com o humano contextualizado que o aciona, com o concreto em que se insere, com o método que o encaminha, com os saberes circundantes –, tem-se uma amálgama de especificidades. Elas introduzem, desenham, determinam, constroem enfim a configuração desse objeto no contexto do sujeito a que se refere e, por extensão, nos círculos para e daí irradiados. Isso implica reforçar o entendimento de que a presença relacional da pesquisa dentre os saberes da formação superior é uma questão aberta, em construção, forçando quaisquer pressupostos sobre o tema à submissão do enfrentamento da condição de objeto e conceito por (re)descobrir ao longo da investigação.

Contribuiria para facilitar esse desbravamento a mencionada dimensão educativa do saber investigativo? Pode-se repisar que essa perspectiva é o portal principal para adentrar a observação do terreno universitário, se não pelos argumentos em prol de uma educação em Pesquisa, por tratar-se aqui de estudar ocorrências em programas de graduação conhecidos, experiências educacionais, portanto. Porém é preciso prever que, se de um lado esse olhar educacional ou mesmo pedagógico encaminha e sistematiza certos enfoques ou abordagens do problema, de outro, adiciona seus próprios complicadores, que não se podem tornar viseiras ou mesmo vieses em uma análise do foco de estudo. Pode-se então voltar a insistir no papel que nesta investigação assume o universitário comum e suas objetivações, refazendo-se as interrogações sobre a aproximação com pesquisa como saber investigativo a partir da ótica desse sujeito estudante, investido no papel de ator principal e a quem se conferem vez e voto especiais em todo o processo de discussão.

Tomadas a universidade como palco investigativo por excelência e a questão da pesquisa como diferencial da universidade, resgatam-se no capítulo seguinte elementos da trajetória dessa instituição, contexto do estudo.

3 A UNIVERSIDADE COMO CONTEXTO

A recuperação de elementos históricos da universidade vem contribuir para o entendimento da construção do espaço universitário hoje ocupado pela Pesquisa, menos como atividade, mais como saber, atendendo o interesse neste estudo.

Com a preocupação de alcançar o estágio tecnológico dos outros países, a Alemanha da primeira década do século 19 concebeu uma nova universidade, comprometida com o desenvolvimento e a integração nacional. Proposta inovadora levada à frente por Wilhelm von Humboldt na Universidade de Berlim, o modelo alemão de universidade é descrito como uma “comunidade de pesquisadores”, ou seja, um centro intelectual de atividade científica por excelência.

São marcas distintivas desse modelo universitário a prioridade à pesquisa, via de acesso à verdade, aspiração do homem; a unidade da pesquisa e do ensino, no centro do universo das ciências, abraçada pela instituição, pelos estudantes e pelos professores; o princípio da liberdade acadêmica (o estudante usufrui de liberdade de programação de seus estudos em termos de currículos e universidades, e o docente, como cientista e mestre, é igualmente livre para planejar e administrar a sua atividade); o caráter elitista, uma vez que a universidade vai privilegiar os estudantes mais bem dotados, pequeno grupo que terá participação ativa na pesquisa e que receberá dos professores especial atenção. Essa atenção para a investigação característica da universidade alemã encontra na percepção de Humboldt uma ordenação para a verdade em que, diferentemente da escola secundária, mestre e aluno estariam, entre si, não na relação de um para o outro, mas ambos na relação para com a ciência (TOBIAS, 1969, p. 23).

A trajetória da universidade alemã carrega alguns traços que podem ser alinhados com a cultura universitária de outros tempos e lugares.

Como recorda Darcy Ribeiro em *A Universidade necessária*, a “nova universidade”, progressista em sua atenção para com a ciência, para com a rigorosa concessão de títulos acadêmicos e o seu compromisso com o desenvolvimento, mostrou-se igualmente marcada pela forte hierarquia e

burocracia e inerme diante do Estado elitista, de modo que, na seqüência, o espírito autocrático acabou por prevalecer, convertendo “os novos talentos em meros servidores dos *herr professor doctor*” ocupantes das cátedras (1969, p. 49). A ênfase na pesquisa, atividade em todo modo superior à de ensino, dava o tom do cotidiano praticado em uma hierarquia docente extremada, “em que aos catedráticos se subordinavam e se curvavam, na condição de subalternos ajudantes pessoais, os demais docentes da universidade” (id, p. 50).

Assim se parece revelar que o esforço no cumprimento de sua razão de ser social e o alto espírito móvel de uma agenda universitária não livram a universidade dos males do seu próprio elitismo interior, antes parecem contribuir para acirrar sua ocorrência, com possível acesso pela “porta da frente”, a atividade de pesquisa, e em dissonância com as energias, presumidamente positivas, inerentes à construção e difusão de saberes. Sob outra perspectiva, a hierarquia subjacente aos escalões investigativos, tal qual naquela Berlim, tende a ditar um regime e uma lógica de senhores e subordinados que, no plano paralelo do ambiente institucional, a categoria de discentes/orientandos reconhece.

É Newman⁶ quem ajuda a reforçar a visão da universidade como um espaço de estudo “supra-saberes” (colocação da autora). A universidade é o lugar onde se estuda tudo, onde se interroga a respeito de tudo de todas as coisas, diz ele. A inteligência como faculdade investigadora da verdade é o próprio objeto educado pela universidade, isto é, quando busca a verdade pura e desinteressada, dá-se a si mesma uma formação intelectual e desinteressada, pressuposta pelos outros usos da inteligência e por todas as verdades particulares (NEWMAN, 1951, TOBIAS, 1969).

Como observam Dreze e Debelle, a atitude científica é condição necessária a toda verdade, do que não se depreende que a ciência possa descobrir, progressivamente, a verdade. Importa pois que a pesquisa científica seja orientada por uma reflexão filosófica fundada sobre o princípio da unidade do ser. Cada ciência deve se situar no universo de saberes, a universidade organizando esse movimento e possibilitando a cada pesquisador integrar-se

⁶ *The idea of a University* data de 1852, com reimpressão em 1959.

numa rede de relações que o aproxima da unidade e confronta com a totalidade (1983, p. 49-50).

Na linha do modelo germânico de universidade, Karl Jaspers (1959, 1961)⁷ concebe o ensino universitário como uma iniciação à pesquisa, como aprendizagem da atitude científica. Acompanhando o esclarecimento de Dreze e Debelle (op. cit.), note-se que a terminologia alemã faz distinção entre ensino e a mera instrução. À medida que desenvolve a atitude de pesquisa, a universidade supera a simples instrução.

Nesse modelo de universidade, o princípio, unidade ensino e pesquisa, iniciativa dos estudantes, dos professores e da instituição, é qualificado “rico em conseqüências”. Entretanto, embora tomando como equivalentes educação universitária e iniciação científica, a concepção jasperiana está associada a uma visão elitista de educação, voltada ao que denomina “aristocracia intelectual”. A idéia de que a universidade deve se dedicar aos “melhores” (aspas da autora) é explícita: exteriormente talvez a universidade deva se dedicar a todos, diz Jaspers, mas, por vocação, aos melhores somente. Não se poderia favorecer, *a priori*, a uma categoria de estudantes, sem o risco de perder, talvez, os melhores: os mais assíduos, “intensamente atraídos pela idéia da verdade, para quem o estudo e a pesquisa não são uma simples ocupação ou um dever enfadonho, mas uma questão vital de participar na elaboração do mundo a serviço da ciência e da verdade” (DREZE; DEBELLE, 1983, p. 52-3). A aristocracia intelectual referida pelo autor não se define como uma aristocracia sociológica, podendo encontrar-se em qualquer camada social, embora sempre em caráter de raridade. “É uma liberdade que tira de si própria sua origem...” (id., p. 58).

Também com relação à universidade defendida a seu tempo por Jaspers, os elementos relativos à liberdade acadêmica, enquanto salientam as possibilidades da liberdade no trabalho, reforçam a noção de seletividade na aproximação com o saber Pesquisa.

⁷ Dreze e Debelle (1983) remetem à seguinte edição: JASPERS, K.; ROSSMANN, K. *Die Idee der Universität*. Berlim: Springer, 1961.

Afirmam Dreze e Debelle que Jaspers, e depois Rossman, sugeriram a criação de uma rede autônoma de instituições de instrução⁸ superior para um papel pedagógico de massa, porém sem organizar pesquisas e, assim sendo, sem iniciar nelas os estudantes (1983, p. 59).

Para Jaspers (1961), “a iniciativa intelectual da minoria deverá ser determinante para a elaboração da vida de toda a universidade. A massa se medirá por essa elite e a seguirá até o limite de suas possibilidades”. Apenas os estudantes universitários detentores de certa base de conhecimentos e interessados em se iniciar em Pesquisa receberiam uma formação completa (sic), e a unidade da pesquisa e do ensino seria mantida tão somente por essa elite intelectual (DREZE; DEBELLE, 1983, p. 60).

No discurso sobre essa noção de universidade, destaca-se a atitude científica com dimensão ética e promotora das qualidades morais: envolve educação para a objetividade e aceite da crítica e reflexão pessoal (independência e responsabilidade), experiência e risco do conhecimento (coragem de descobrir). Nessa direção, depreende Jaspers que à comunidade de pesquisadores corresponde, indireta, mas automaticamente, um meio de formação (DREZE; DEBELLE, 1983, p. 54).

Na posição restritiva em relação a um estudante pesquisador, como já referido, está o pensador Ortega y Gasset, para quem a idéia de cultura que a universidade deveria dar aos estudantes era bastante abrangente, e incluía elementos da história, da filosofia e da ciência da vida, como também da física (ORTEGA Y GASSET, 1946; 2001). A investigação no patamar da ciência, contudo, restava inacessível. A visão de Ortega y Gasset entrevê a pesquisa como estrito fazer ciência, prestando-se aqui a ser uma espécie de divisor de águas entre o que quer dizer educação em Pesquisa na graduação, equivalente a uma educação inicial científica, e o compromisso de produzir ciência para a sociedade.

Na linha de pensamento de Ortega, as disciplinas de cultura e os estudos profissionais deveriam ser oferecidos em uma pedagogia racional, ao invés de sob a forma da lógica da ciência, pensada em termos de problemas

⁸ Ver a distinção entre instrução e ensino na terminologia alemã referida por Dreze e Debelle (1983, p. 50).

especiais, “fragmentos de ciência, exercícios de investigação...” Segundo ele, não há razão significativa para que o homem médio precise ou deva ser um “homem científico”, isto é, um pesquisador.

Assim, entende que a investigação científica não pertence de modo imediato e constitutivo às funções universitárias primárias. Perante esta necessidade, a universidade deve rodear-se de centros e laboratórios de investigação onde os seus professores mais dotados e vocacionados para a investigação façam ciência. No entanto “não é admissível que se confunda o centro da universidade com essa zona circular das investigações que deve rodeá-la”. “Todos os estudantes superiores do tipo médio deverão ir e vir desses acampamentos à Universidade, e vice-versa”, mas a investigação científica deve ser realizada apenas por uma elite que garanta a qualidade científica, “porque a vocação para a ciência é especialíssima e rara” (2001, Cap. 3).

A ciência [investigação científica] é coisa tão alta e delicadíssima que — quer queiramos, quer não — exclui de si o homem médio. Implica uma vocação peculiaríssima e nada freqüente na espécie humana. O sábio é o monge moderno. Pretender que o estudante normal seja um espírito científico investigador é — está bem de ver — uma pretensão ridícula que somente pode ter sido acolhida e agasalhada [...] pelo utopismo característico das gerações anteriores à nossa [...] De resto, não é desejável que o estudante normal seja um espírito científico, nem mesmo idealmente. A ciência é uma das coisas mais altas, mas não é a única (2001, p. 13).

Ortega y Gasset entende que o ensino superior e a investigação mutuamente se prejudicam quando se pretende fundi-los, ao invés de deixá-los lado a lado, em permuta muito livre, constante, porém espontânea (2001, Cap. 3).

Ainda que uma determinada “exclusão de sujeitos”, orientadora do pensamento acima, situe-se divergente em relação à educação em Pesquisa aqui defendida, não se pode deixar de acatar que, mesmo na mais acolhedora educação, os pressupostos inerentes ao próprio móvel da ação educativa — explícitos e implícitos — são ou podem ser agentes inibidores ou selecionadores na relação dos sujeitos com o(s) saber(es), funcionando, até sub-repticiamente, como mecanismos de inclusão/exclusão. Isso pode ser

entrevisto com força na questão da relação do estudante com o saber Pesquisa (saber investigativo). De todo modo, abraça esta autora o entendimento de que o cursar do processo tem sua validade em si, constituindo-se direito indissociável da educação superior um tempo/espaço de relação do sujeito estudante com o saber investigativo, dele não sendo cobrados pré-requisitos ou aptidões especiais.

Note-se que a sinopse dos cinco tipos de universidade apresentados por Dreze e Debelle em *Concepções da Universidade* (1983, p. 29) mostra, no recorte “a universidade do espírito”, que essas universidades das idéias – o centro de educação de Newman, a comunidade de pesquisadores de Jaspers, o núcleo de progresso de Whitehead – comungam, em sua finalidade, do móvel da *aspiração humana*, respectivamente individual, da humanidade, da sociedade, e voltada ao saber, à verdade, ao progresso. Aspirar é ambicionar, ansiar, esperar, pretender e desejar, verbo-movimento da relação com o saber que antecede a mobilização referida pelos defensores dessa noção.

É Kourganoff (1989) quem esclarece que a atribuição de um papel formador à pesquisa surge a partir dos anos 30 e ganha força nos anos 60 como argumento dos pesquisadores para evitar a perda do financiamento das suas atividades. O objetivo principal da “pesquisa universitária” (aspas do original) desloca-se da descoberta para a formação daqueles com espírito de investigação, desse modo passando a ser considerado como ensino por excelência aquilo que não era senão um elemento do ensino superior (1989, p. 121).

A idealização da pesquisa (e do pesquisador) é objeto do olhar crítico desse autor sobre *A face oculta da universidade*, discussão a que comparecem da ilusão e do orgulho de ser pesquisador à prática da arrogância e da hierarquia de funções. No contexto do que denomina investigação moderna, o autor chama a atenção para a ignorada ocorrência de uma pesquisa dirigida e fragmentada em tarefas técnicas, vinculada à habilidade de execução e rotinas, distante pois do exercício das faculdades de invenção. “A pesquisa é *idealizada* pela identificação de todo pesquisador como um gênio criador...”, perdendo-se de vista, nesse deslumbramento, o alcance relativo das contribuições da maioria, não correspondente a grandes sábios. De outro lado,

ressalta Kourganoff, pode a pesquisa servir-se da contribuição dos mais medíocres talentos para expandir o volume dos conhecimentos “seguindo métodos já bastante firmados de exploração científica” (1989, p. 119-120).

O problema desta tese traz consigo a discussão da universidade e seu projeto em solo brasileiro. Como observa Marilena Chauí sobre a freqüente indagação da relação universidade e sociedade, questionar esse relacionamento é pressupor que a universidade tem alguma realidade extra-social e política; ora, a universidade é uma instituição social, isto é, ela realiza e expressa de modo determinado a sociedade de que é e faz parte (2001, p. 35).

A contextualização do universitário em realidade brasileira evoca as colocações de Afrânio Coutinho datadas de 1967 acerca do estudante, incluídas em seu livro *Universidade, instituição crítica*. Do aceite da noção de que o estudante brasileiro não é um estudante que trabalha, mas um trabalhador que estuda (conclusão atribuída à pesquisa de Fernando T. de Sousa), advém a consideração afraniana de que trabalhador que procura estudar geralmente não o faz em razão de melhoramento cultural ou técnico, disso resultando complicadores para o investimento educativo e a decorrente atuação profissional em sociedade (1977, p. 88-89).

No cenário entrevisto pela janela dessas implicações, em que o ator principal é um estudante não genuinamente ou pouco interessado ou empenhado, assoma o questionamento do sentido do acesso aos saberes da escola superior, saber Pesquisa entre eles. Uma resposta poderia ser ouvida na voz de Gramsci, ao assegurar a todos os homens o papel de intelectuais e direcionar forças de sua intelectualidade para proclamar e estimular a elevação individual e a mobilização coletivas, como também nos pronunciamentos enfáticos de Bachelard em prol da atitude científica.

Já dizia Darcy Ribeiro (1972) que a massificação tem como principal vantagem abrir canais pelos quais, um dia, toda a força de trabalho passará pelos “bancos universitários”. Ele se referia à chegada de um tempo em que todos necessitariam de preparo em nível universitário, não apenas para se posicionarem na sociedade como “produtores ativos”, mas “para se fazerem

herdeiros do amplo patrimônio cultural comum, tornado acessível a toda a humanidade” (ib., p. 94).

Pensando essas “universidades futuras”, décadas atrás, Darcy Ribeiro previa os possíveis campos de saber que não poderiam estar ausentes de uma universidade⁹, enquanto destacava a necessária aproximação (“prática interdisciplinar”) entre essas especializações de saberes. Isso significa, diz ele, que as universidades especializadas na área científico-tecnológica deverão contar com meios de acesso ao saber humanístico “indispensável à formação básica de seu alunado”; do mesmo modo, as universidades da área humanística terão de fazê-lo em relação à metodologia científica e o discurso das ciências sobre o homem e o universo (ib., p. 95).

A pluralidade no debate que se impõe, incondicional, no mundo das idéias e dos saberes escolares/científicos, reflete-se com propriedade na palheta de concepções de universidade em sua relação com pesquisa e com ensino. A recuperação dessas posições históricas e sua introdução nesta discussão prestam-se a demarcar as possíveis fronteiras da presença do saber Pesquisa nos projetos formativos de graduação, uma inclusão que o discurso acadêmico brasileiro pode automaticamente debitar, sem esforço de reflexão, à indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, que tem força de preceito constitucional e institucional.

As questões de pesquisa na graduação originam-se no país numa introdução curricular com a dupla idéia de se adiantar o aprendizado científico para a continuidade de estudos e de contribuir para promover a necessária produção de conhecimentos nos domínios de saber específicos. Considerando-se a leva de pós-graduados no exterior em seu distanciamento com o contingente brasileiro de formação superior, em curso ou recém-egresso, faz-se oportuno e com sentido, no contexto de um movimento de ascendência das iniciativas nacionais de pós-graduação, o aproveitamento dos saberes dos primeiros na consolidação de programas dirigidos aos segundos. Os ânimos daquele momento, década de 1960, impregnam assim e também os cursos de graduação na esteira da reforma universitária como a buscar num átimo se

⁹ As Letras e a criação literária, as Artes visuais e musicais, a Educação, as Ciências Físico-Matemáticas, as Ciências Biológicas e Ecológicas e as Ciências Humanas com as respectivas aplicações (RIBEIRO, 1972, p. 94-95).

refazer do tempo perdido, da universidade tardia às décadas “das trevas” anteriores.

O que se perde naquele processo de ensaiada interação entre pós-graduação e graduação, e que nesta última sustenta o argumento de uma perda ainda não reparada, é a dimensão educacional desse pretenso “salto” na formação ou, mais apropriadamente, na preparação profissional e/ou tecnológica superior, dimensão esta em que particularmente se inscreve a problemática da relação dos aprendizes com o saber-chave em questão, o saber Pesquisa (saber investigativo). Tinha seus limitadores próprios a defasagem, sobretudo cultural, entre a realidade do país e os saberes em tela, “importados” e “adaptados” para multiplicação pelos pós-graduados no exterior; constituía-se, entretanto, como uma espécie de agravante subestimada, esse “repentino” acesso ao saber nobre, vinculado à produção científica, por parte do sujeito universitário comum, em nada familiarizado com tal universo.

Dado o contexto, a criação e implementação dessa possibilidade de acesso a Pesquisa na graduação referia-se a um saber investigativo desacompanhado da priorização do fomento da crítica, como se separáveis e suficientes fossem os ensinamentos de discussão e análise *de dados* de pesquisa na construção e socialização de conhecimentos. Por outro lado, já se denunciou veementemente o distanciamento, ainda atual, entre o estudante de graduação e o território afeto a Pesquisa. O sentir-se como estrangeiro em terra completamente desconhecida é dado como representativo do aprendiz do saber Pesquisa.

É reconhecida a desilusão entre o sonho daquela época e o que se logrou alcançar: erros de cálculo na assunção de um projeto de utopia mais nacionalista e desenvolvimentista do que veramente social.

Como lembra Schwartzman (1986, p. 12-3), os sistemas de educação superior exerceram e exercem pelo menos três diferentes funções, nem sempre mutuamente afinadas: a tradicional formação para as profissões clássicas, a educação geral (primeiramente propedêutica, depois uma função cultural e intelectual em si), como preparo para as profissões tradicionais, e a produção de novos conhecimentos (a noção hoje relacionada à pesquisa científica). Universidade e pesquisa científica são uma relação problemática,

insoluta. “Não estamos, na realidade, tratando com entidades que permanecem estáveis através do tempo”. Também o significado de “ciência”, continua o autor, diverge no tempo e no espaço consoante os campos de formação. Ofuscada no clima dessa ativação, crédula no futuro que atestaria o alcance da maturidade universitária e científica, mas principalmente concentrada na progressão por campo do saber e no esperado conjunto de realizações, essa comunidade pensante apostou na suficiência da ampliação do acesso ao mundo investigativo e de produção de conhecimentos representado pela oferta de ensinamentos de Pesquisa. Os dados de desistência relativos à pós-graduação falaram por si mesmos.

Ao discorrer sobre *Ciência e universidade*, Bunge (1980) levanta a questão da explosão universitária e seus efeitos, debate oportuno no momento em que se instaura uma reorganização da universidade brasileira. Para o cientista argentino, mostram-se fatores negativos decorrentes do processo de abertura da universidade às massas o investimento na educação superior em proporção desfavorável aos demais níveis de ensino, assumidamente prioritários, o rápido acesso à cátedra por professores imaturos e a politização. A universidade do Terceiro Mundo sofreria então de três grandes males: o despreparo dos estudantes, a improvisação dos professores e a politização de professores e estudantes, num cenário adverso para um contínuo e sério fazer ciência. Mas o distanciamento permanente entre a pesquisa e o ensino, alerta Bunge, enfraquece ambos, podendo destruí-los (1980, Cap. 9).

Desse discurso bungiano advêm considerações remissivas à universidade pública brasileira hoje em processo de reorganização, prestes a enfrentar uma nova expansão no número de ingressos e respectivas conseqüências, mas ora esvaziada da força positiva da politização para firmar uma efetiva resistência. Nesse cenário comparece o risco eminente da divisibilidade de ensino e pesquisa e, por extensão, apenas ao descomprometimento com produção de saber, o possível esvaziamento do acesso a Pesquisa na formação superior.

O momento difícil de uma reforma universitária é analisado por Charle, Bueno, Gaubert e Soulié (2004) no âmbito das universidades francesas, às voltas com um processo intencionalmente voltado para a

harmonização dos currículos europeus e a mobilização internacional dos estudantes. O artigo introduz elementos basicamente assemelhados com o que se vivencia em relação à universidade brasileira.

Os primeiros pontos de convergência referem-se às menções a subfinanciamento crônico das universidades e a consideração de uma universidade não-igualitária. Questionam os autores as aludidas democratização da universidade e profissionalização, para recuperar a discussão sobre a vocação da universidade atual. De todo modo, põem em xeque o modelo de universidade contemporânea que se impõe “para os modernizadores”, nos moldes de empresa e parcerias. A adesão à filosofia neoliberal é entrevista nas atitudes em relação à reforma universitária. Entre os responsáveis políticos, dizem os autores, predominam a postura otimista – reforma igual a solução –, a resignação desanimada – nada a fazer com o corte de verbas –, e mesmo o cinismo explícito de entender justo somente o ganho e a permanência dos melhores.

À luz da análise, os autores denunciam o caráter mercadológico da lógica norteadora da proposta de reforma universitária francesa e, na esteira desse processo, perdas relacionadas com a democratização do ensino e o espaço de liberdade e autonomia da pesquisa universitária. Essa pesquisa, elemento basilar da concepção de universidade, parece reduzida ao mínimo, concluem os autores, em função de fatores em que se inclui o desenvolvimento da idéia utilitarista e mercantil de ensino extensiva à investigação.

Diante da impossibilidade de mudar as universidades, trata-se de mudar de universidade, isto é, abrir mão de um certo número de princípios fundadores do ensino superior: liberdade de escolha, autonomia intelectual, promoção social aberta a todos. Os chavões da moda (mobilidade, internacionalização, democratização, profissionalização, autonomia) parecem retraduzir esses valores, mas, na prática, essa tradução costuma ir de encontro aos objetivos gerais que alardeiam (CHARLE *et al.*, 2004).

O olhar sobre a profissionalização que aí tende a ocorrer levanta o questionamento e um alerta, que também nos cabem, contra o que os autores denominam “a nova moda da profissionalização”, capaz de, entre outros males, aumentar as desigualdades.

Nesse contexto, a profissionalização, os programas sofrem uma redefinição instrumental, conforme as demandas insistentemente reiteradas dos poderes econômicos. Em nome da 'profissionalização', esses mesmos programas devem ser retraduzidos em termos de 'competências' individuais. Assim, a ênfase recai exclusivamente sobre o curto termo, sobre os saberes que, supostamente, têm aplicações diretas ou são economicamente rentáveis, em detrimento da pesquisa fundamental e da transmissão de disposições para a invenção. Essa passagem para uma concepção puramente utilitária e instrumental do conhecimento, muito afastada dos ideais acadêmicos tradicionais, ameaça a liberdade intelectual (ib.).

Interrogar-se sobre o quanto o caráter eminentemente pragmático da sociedade atual contamina os estudantes universitários em formação adquire duplo sentido quando se trata de disciplina(s) do saber Pesquisa (saber investigativo). De um lado, está o significado daquele saber para o indivíduo e na conjugação possível em grupo; num aporte superficial, ser ou não admitido como “saber útil”, ou melhor, em linguagem discente, ser ou não uma “disciplina inútil”. Esse aspecto evoca a preocupação com “saberes desinteressados” a que se referia Gramsci (Ver 5.2).

Essas colocações bem se ajustam à discussão sobre o acesso do estudante a Pesquisa na graduação. Quando se considera a contaminação das formações universitárias pelo imediatismo e utilitarismo, esse saber perde o lugar ou se vê desvirtuado como livre exercício pensante. Os estudantes, lá como aqui, podem ser iludidos pelo discurso que acena com melhoramentos no ensino ou chance de sucesso no mundo do trabalho. Por outro lado, aspectos bem diferenciados em relação à sociedade e cultura brasileiras também podem ser incluídos na reflexão. Chama a atenção em especial a referência dos autores à mobilização de 2003 em favor de recursos orçamentários para pesquisa, contemplada com o apoio de muitos cidadãos, sensíveis à causa dos pesquisadores.

No contexto atual da nova reforma universitária no país (Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE), a pesquisa é protagonista de corte incisivo no âmago da universidade. Ao interpretar a exigência da sociedade como sinônimo das demandas do mercado ditadas pelo globalizado dominante, projetam-se em distinção e em contraposição-competição Universidades de Ensino e Universidades de Pesquisa, os “centros de excelência”.

O acompanhamento da análise de Marilena Chauí (2003) sobre a universidade como organização não deixa sombras ou dúvidas:

Nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins - o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários - ou melhor, 'flexíveis'. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (ib.).

Esses traços sinalizam para a universidade contemporânea entraves relacionais com o saber em todos os sentidos, mas sobretudo no que se refere à pesquisa. Importa ouvir a voz chauiana a respeito:

Por sua vez, a pesquisa segue o padrão organizacional. Numa organização, uma 'pesquisa' é uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado. Em outras palavras, uma 'pesquisa' é um *survey* de problemas, dificuldades e obstáculos para a realização de um objetivo, e um cálculo de meios para soluções parciais e locais para problemas e obstáculos locais [...] Em outras palavras, o *survey* opera por fragmentação. Numa organização, portanto, pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que se realizar. Em contrapartida, no jogo estratégico da competição do mercado, a organização mantém-se e firma-se se for capaz de propor áreas de problemas, dificuldades, obstáculos sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novíssimos microproblemas, sobre os quais o controle parece ser cada vez maior. A fragmentação, condição de sobrevivência da organização, torna-se real e propõe a especialização como estratégia principal e entende por 'pesquisa' a delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle [...] Reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva (ib.).

É ainda Chauí (2003) quem alerta sobre a redução dos tempos, sobre a nova lógica dominante, que tem seus reflexos na busca de uma educação em Pesquisa na graduação:

A compressão espaço-temporal produz efeitos também nas universidades: diminuição do tempo de graduação e pós-graduação, do tempo para realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado. A velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões. Em outras palavras: a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduz ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a *formação* (ib.).

Para a educação superior – socialmente compromissada, tal como prega o discurso da Reforma –, essa ruptura forçada entre as forças intelectuais e formativas do ensino e da pesquisa retira da Universidade a unidade que move a instituição como tal e como escola superior. No que tange à presença do saber Pesquisa (saber investigativo) nos projetos curriculares, corrompe-se seu sentido, na medida em que se concebem tratamentos diferenciados, em termos de “investimento” escolar e de *status*, para a formação do trabalhador “comum” e a produção de conhecimentos de interesse. Nesse cenário, nada de intelectuais gramscianos, nem qualquer tipo de revolução – das idéias, da sociedade –, nenhuma atenção ao espírito científico, como se cancelando, por antecipação e decreto, o encontro do jovem com a criação do saber.

O capítulo seguinte expõe a trajetória desta pesquisa.

4 A TRAJETÓRIA

Esta pesquisa foi organizada a partir de um referencial em que se mesclaram subsídios teóricos, apanhados da literatura, e subsídios empíricos, processados pela autora. Neste segundo segmento, serviram de base tanto estudos exploratórios, quanto a própria experiência e registros de observação da autora.

Com esse suporte foi problematizada a questão do estudante em sua aproximação com Pesquisa como um dos saberes da graduação, o que se convencionou chamar de saber investigativo. Elementos relativos à escola universidade em relação à pesquisa foram retomados de sua trajetória para contextualização e ampliação do horizonte de análise.

Sustenta-se o liame de uma determinada educação universitária em Pesquisa, proposição desta tese, com elementos da relação com o saber investigativo pela mesma matriz que une todo saber científico a seus sujeitos. Na leitura própria dessa dimensão relacional dos saberes, impõe-se a atenção para com o indivíduo carente do conhecer, que, como ser social, vai se “preenchendo” no contínuo aprender vida afora. Na faceta escolar desse aprendizado sobretudo, a análise da relação com o saber constitui-se um relato de/sobre educação.

Abraçar uma pedagogia comprometida com o sujeito no universo escolar implica contemplar a relação que se estabelece entre o estudante e o(s) saber(es). Ao se questionar ao sujeito do saber investigativo na escola superior também a conferência de sua atitude quanto a pressupostos da postura investigativa e científica, expandem-se os elementos da sua relação com esse saber e com a respectiva educação.

Para o quadro teórico-metodológico, contribuiu, dentre outros, o debate contemporâneo sobre a noção de relação do sujeito com o saber, em que se destacam os trabalhos de Bernard Charlot e equipe da Université de Paris. Da leitura seletiva dos pensadores Antonio Gramsci e Gaston Bachelard foram apropriados elementos para representar os quesitos formativos das

atitudes investigativa e científica, norteadores do perfil do pesquisador “educado” e pressupostos inegociáveis na educação em Pesquisa defendida.

O corpo analítico do estudo ficou dividido em duas partes: o processo investigativo iniciante e seus possíveis acessos e o exame dos elementos recolhidos no campo empírico. Numa aproximação intencional com a ciência da informação e seus protocolos, o elemento *acesso* constituiu-se o fio condutor da análise do processo investigativo escolar em si e no campo empírico. Outras aproximações com situações do universo informacional integraram a leitura do processo investigativo palmilhado pelo estudante.

A eleição da UFPR como referência empírica do estudo levou à recuperação e nova análise de dois estudos exploratórios afins, realizados com a professora Leilah Santiago Bufrem, em trabalho conjunto na disciplina Metodologia da Pesquisa em Informação do Curso de Gestão da Informação.

O parecer docente sobre a temática foi representado pelo depoimento da professora aposentada Maria José Theresa de Amorim, uma das pioneiras no encargo de dar acesso ao saber Pesquisa na graduação da UFPR. Partindo de uma entrevista originariamente concedida a estudante do então Curso de Biblioteconomia, às voltas com a elaboração de monografia sobre pesquisa nesse Curso, a interlocução com a Professora foi renovada mediante novo contacto.

A busca da presença curricular de disciplinas do saber Pesquisa, como “indícios escolares” ou movimentos em direção ao saber investigativo nas graduações, foi realizada pela verificação das grades curriculares e informações institucionais respectivas sobre 46 cursos da UFPR em Curitiba. Projetos político-pedagógicos de cursos, a que se teve acesso no arquivo corrente da Coordenadoria de Graduação da Pró-Reitoria de Graduação da UFPR (PROGRAD), forneceram subsídios complementares de análise. Material informacional de divulgação eletrônica e impressa dos cursos da Universidade foi examinado para identificação das referências à pesquisa.

Circulação da pesquisadora pelo *campus* Centro da Universidade permitiu a identificação de elementos relacionados com o que podem ser considerados “rituais investigativos” discentes, e que, apoiados no trabalho de Peter McLaren sobre os *Rituais na escola*, geraram a composição de um

quadro ilustrativo sobre os diferentes estados do estudante (1992, p. 141) nesse cotidiano em particular.

Elementos da cultura investigativa institucional foram apontados, tomando-se por base aspectos formais, como legislação e registros internos, e observação anotada das práticas.

Para a recolha empírica mediante entrevistas semi-estruturadas, foram elaborados quatro instrumentos de coleta, três voltados ao estudante em seu trajeto de acesso ao saber investigativo na graduação, um (desdobrado) relacionado com elementos de formação da postura investigativa (inspirados na vida e obra de Gramsci) e da atitude científica (calcados nos princípios formativos de Bachelard). A adoção dos termos “postura” e “atitude”¹⁰ teve o intento de aproximação, não de uma conotação distinta.

Os roteiros dedicados ao estudante e o saber investigativo na graduação foram construídos levando em conta os seguintes elementos relacionais ou de acesso:

Formulário 1 – Relação do estudante com o Curso e disciplinas de Pesquisa, relação histórica com estudo e trabalhos escolares, relação com leitura, biblioteca, computadores e resultante da experiência.

Formulário 2 – Momentos do processo investigativo discente: busca para identificar, localizar e obter informações necessárias para o trabalho científico; escolha do tema e formulação do problema e questões da pesquisa; seleção de materiais/informações pertinentes; construção do referencial teórico (“revisão da literatura”); seleção e aplicação dos métodos e técnicas de pesquisa e elaboração de instrumental de coleta; estruturação do trabalho e organização das informações reunidas; análise, síntese e reflexão, discussão dos resultados; redação científica; normalização do trabalho.

Os elementos integrantes do Formulário 1 foram selecionados de acordo com as variáveis de maior representatividade no escopo do estudo. O Formulário 2 foi constituído por um conjunto de elementos compatíveis com o passo-a-passo investigativo convencional, adaptado da literatura.

¹⁰ Postura, do latim *positura*, significa colocação, disposição, posição; atitude, do francês *attitude*, corresponde (também) a posição, a propósito, forma de procedimento.

Como complementação a esse primeiro momento da sondagem, foi questionada a presença dos elementos desejo/querer, gosto/prazer, mobilização/vontade, desafios e aprendizado na vivência investigativa desse estudante (Formulário 3).

O instrumento relativo às atitudes investigativa (parte 1) e científica (parte 2) foi constituído de vinte quesitos, dez elementos relativos a cada postura, a serem reconhecidos um a um em quatro alternativas objetivas de resposta, sendo estimuladas as observações sobre cada item e/ou no geral (Formulário 4). O perfil de formação da postura investigativa buscou o reconhecimento do quesito em importância e em relação à própria prática, enquanto os itens da formação do espírito científico buscaram o reconhecimento nas práticas docentes conhecidas.

Ao observar as variáveis elencadas nesse instrumento, como pressupostos relacionais interpostos entre a questão maior da educação em pesquisa e o sujeito, um aprendiz de saberes em geral, e aqui em especial do saber investigativo, importa notar que elas extrapolam seu sentido estrito. Sua semântica agasalha outras dimensões do termo-atributo ou expressão de qualificação. Assim é que a questão do estudo perpassa esses quesitos, particularmente visível nas questões gramscianas de consulta e leitura, do exercício do rigor e da disciplina e do método, assim como na salvaguarda de todos os itens relativos à formação do espírito científico.

A aplicação desse instrumento exigiu o esclarecimento oral complementar dos elementos arrolados, particularmente na parte distintiva da atitude científica. Considerando seu direcionamento a graduandos, em tese iniciados aos conceitos e expressões acadêmico-científicas representados nos quesitos, houve a possibilidade intencional de se testar a relação de atributos em termos de um duplo reconhecimento discente: no sentido da avaliação do quesito em si, conforme solicitado, e no sentido (precedente) de alcance de entendimento do que se tratava. Nesse sentido, os elementos atitudinais componentes dos instrumentos serviram de pretexto para ampliar e aprofundar a perquisição.

No campo empírico com o estudante, a recolha das declarações sobre a relação discente com Pesquisa na graduação compreendeu dois

momentos não seqüenciais. Um voltou-se à conversa sobre o tema, realizada sem agendamento e sem pauta fechada, com vinte estudantes de cursos de graduação variados, com ênfase nas formações que são objeto de análise como “Casos Exemplares”. Nessa recolha mais aberta, o relato discente, colhido em intervalos de aulas, foi limitado a questões gerais de caracterização (idade, Curso, tipo de escola cursada nos ensinos fundamental e médio, relação pregressa com trabalhos escolares, relação com leitura, biblioteca e computadores) e a perguntas-chave sobre a relação desse estudante com disciplinas de Pesquisa na sua graduação. Foi-lhe submetido o Formulário 4, de modo a ampliar a coleta de reconhecimento discente dos quesitos formadores da postura investigativa e da atitude científica. A síntese editada desses pareceres foi introduzida no trabalho com a denominação de Conversas Paralelas.

Para uma leitura mais focalizada do campo empírico, foram escolhidas as graduações em Educação Física, Ciências Sociais e Gestão da Informação, onde, com ênfase intencional à primeira, foram recolhidos os registros de seis casos discentes.

Nesses dois momentos, a recolha dos informes discentes comungou do princípio da técnica do incidente crítico (Flanagan, 1954, 1973, Lancaster, 1978, retomados por Kremer, 1980), cuja teoria se fundamenta na facilidade de as pessoas se lembrarem do que fizeram numa determinada ocasião (relacionada ao evento ou incidente), ao invés de se lembrarem do que fazem em geral. A técnica do incidente crítico foi apresentada como alternativa à metodologia de trabalho sobre bibliotecas, em meio ao *boom* dos estudos de usuários, décadas atrás, sendo adotada para trazer à mostra aspectos do desconhecido mundo visto e contado pelo sujeito “do lado de lá”.

A seleção dos estudantes adotou como critério a intencionalidade, buscando-se estudantes considerados mais aptos a contribuir para o estudo. As entrevistas foram gravadas e acompanhadas de apontamentos. Novos elementos foram coletados no acompanhamento desses processos discentes.

Para sustentação da garantia de anonimato de todos os informantes, foram adotados nomes fictícios e mantido sob sigilo o arquivo de seu depoimento. As declarações foram transpostas para o plano de suas idéias na

submissão à análise e expressão no texto. As falas originais introduzidas foram via de regra¹¹ reduzidas e/ou expressas como paráfrases, diminuindo-se a incidência das citações literais.

As declarações foram analisadas em suas peculiaridades e na convergência em relação aos demais relatos, mantido o contexto de cada manifestação. Como pesquisa de natureza qualitativa, foram valorizados os aspectos de apreensão e esforço de compreensão dos elementos discentes de acesso a Pesquisa trazidos à tona na oitiva promovida.

O panorama levantado levou à construção de um quadro de síntese das possibilidades de aproximação estudante e saber investigativo nos cursos de graduação, bem como à renovação do debate sobre o tema, ora iluminado por outros elementos de análise.

Embora o recurso metodológico da observação direta das práticas relacionadas ao saber investigativo curricular não se faça viável nesta pesquisa, a circulação pelo campo empírico de coleta intensiva, devidamente anotada em diário de campo, é revelador de aspectos próprios da cultura investigativa maior da Instituição, tanto quanto de traços distintivos da especificidade do Curso sob análise.

No Capítulo seguinte serão tratados os elementos do quadro teórico-metodológico.

¹¹O caso de Diego (Educação Física) pode ser considerado exceção. A transcrição de longos trechos de suas declarações deve-se ao conteúdo e à forma de seu depoimento.

5 DO QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo inclui a exposição das principais marcas distintivas e elementos contribuintes para se discutir o sujeito em relação ao saber, elementos da educação do pesquisador e a presença da temática pertinente na literatura, principalmente nacional.

Voltando a atenção a pensadores fundantes, o ideário relacionado com a apreensão da pesquisa indica um referencial multifacetado, a partir do qual se elegeram aspectos de abordagem considerados a síntese representativa dos pontos de acesso ao objeto de estudo. São eles a postura investigativa, extraída da obra de Antonio Gramsci (1891-1937), a formação do espírito científico, pautada pelas reflexões pertinentes de Gaston Bachelard (1884-1962), e a relação com o saber investigativo, orientada pelos elementos para uma teoria da relação com o saber.

Enquanto em Gramsci se encontram elementos de análise para estabelecer relação com professores e com estudantes, com o contexto e a cultura, Bachelard contribui com o que se espera de uma educação e de um educador científico (dimensão do estudo voltada à faceta docente). Os estudiosos da relação com o saber comparecem, por sua vez, para a focalização do sujeito estudante em sua relação com o saber investigativo, no tempo-espço de sua formação superior. Articulados entre si, com a literatura específica e com o campo pela intenção da autora, devem esses pensadores contribuir na condução da análise crítica do processo investigativo iniciante e da realidade escolar do saber investigativo na UFPR, fundamentando uma *educação em Pesquisa*.

5.1 DO SUJEITO EM RELAÇÃO AO SABER

Entende-se por “saber investigativo”, no âmbito deste estudo, o referencial teórico-prático de acesso do sujeito ao pensar/fazer investigativo (pesquisar e produzir conhecimentos), constituído de conteúdos intelectuais para além da “mera” metodologia e da “simples” atividade científicas.

O saber pode desempenhar dois tipos de papéis pedagógicos: instrução e educação (CHARLOT, 1979). Nesse sentido, a constituição de Pesquisa como um saber que requer educação concilia, para além das fronteiras da metodologia, ensinamentos da linguagem de acesso a investigação e produção de conhecimentos eivados de aspectos formativos relacionados com postura investigativa e atitude científica, tendo em mira um pesquisador educado por inteiro. Se porém saber ministrado em nível de instrução, Pesquisa atém-se aos conteúdos fundamentais indispensáveis ao compreender e fazer científicos como execução. Assim se pode afirmar que a presença do saber Pesquisa (saber investigativo) em dada graduação não é sinônimo de acesso a uma educação nesse saber.

Um dos traços morfológicos do saber escolar é sua organização em forma de matérias ou disciplinas de ensino (FORQUIN, 1992, p. 37). Como esclarece esse autor, partindo de explicação de André Chervel (1988)¹² sobre a ambigüidade entre “matérias” e “disciplinas” no vocabulário educacional – instaurada no século passado quando a expressão disciplina intelectual assume o plural e o sentido de matérias ou conteúdos de ensino –, os dois termos atualmente convivem com nuances de sentido. Aos níveis superiores de ensino se ajustaria melhor o termo “disciplina”, sempre relacionado a um pensamento de exercício intelectual e de formação do espírito (ib., p. 47). Nessa definição, o saber investigativo de pronto e substantivamente se ajusta como disciplina do ensino superior.

Outra observação pertinente na discussão forquiniana sobre saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais refere-se à compartimentação de matérias/disciplinas, culturalmente temperada pelo “egoísmo disciplinar” característico da luta por posse de territórios de saberes/conteúdos (ib.). Em se tratando do saber investigativo, esvazia-se tal noção, posto que ele de algum modo permeia (ou deveria permear) todos os saberes em pauta na agenda da formação universitária, pela vinculação-

¹² L'Histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche, publicado em *Histoire de l'éducation*, n. 38, p. 50-119, 1988. Editado em português: CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

compromisso do fazer pesquisa para com o ensino e pelo vínculo de opção desejável do ensino para com a (causa da) pesquisa.

Interessado no contacto do estudante com o saber investigativo, este estudo acolhe elementos da noção de relação com o saber. A questão da relação como o saber não é nova, como esclarece Bernard Charlot, mas pode/deve ser outro o nosso modo de encará-la e estudá-la. Dois pontos, já aludidos, de imediato assomam nessa teorização: o primeiro, o aceite de que não existe saber sem uma relação com o saber. O segundo ponto, fundamental em se tratando de preocupação com o aprender, é o papel do desejo, que, atente-se, é um “desejo do outro, do mundo, desejo de si próprio”, e assim o desejo de saber (ou de aprender) não é mais do que uma de suas formas: “e só há sujeito ‘desejante”, alerta o autor (ib., p. 81).

Para os pesquisadores da Equipe Savoirs e Rapport au Savoir da Université Paris X - Nanterre, três perguntas assomam para refletir sobre nossa relação com o saber: o que me agrada no fato de saber, de aprender ou de transmitir? Que emoções estão presentes em cada um desses momentos? Quais são para mim os desafios aí envolvidos? (HATCHUEL, 2005).

Sob essa abordagem, pode-se considerar que Pesquisa se constitui, essencialmente e antes de tudo, um modo de relação e articulação com o mundo, contribuindo para atender a necessidade vital humana de aprender, salientada pelo autor. A apreensão da idéia de que não existe saber senão para um sujeito “engajado” em uma dada relação com o saber (CHARLOT, 2000) afina-se com o escopo deste estudo, sustentando a existência e constituição do saber investigativo.

A defesa da investigação como porto de partida para o debate de idéias sobre a relevância e implicações do trabalho intelectual em qualquer área do conhecimento foi peça-chave de trabalho anterior sobre a pesquisa como alternativa de trabalho docente e discente (BUFREM; SILVA; BREDAS, 1999). A argumentação enfatizou o fato de que, por sua configuração singular, fazer pesquisa ostenta um lado humano inalienável, que é o exercício da individualidade pela criatividade. Como atividade social, entretanto, restou claro que o trabalho de pesquisa está relacionado com o conhecimento adquirido em um contexto coletivo e transcende a interpretação individual, o

que adere à interpretação charlotiana de uma teia de relações que se estabelecem em torno do saber para o sujeito, que é aprendiz e social (CHARLOT, 2000). Implica uma postura que parte do individual (real) e se estabelece em conversação com o coletivo – um problema de pesquisa é sempre uma relação compartilhada.

Rebater os argumentos da reprodução integra as preocupações de Charlot. Em seu livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* (2000), o pesquisador inicia e encerra a discussão tomando o “fracasso escolar” como “um problema inencontrável”, inexistente. Pode o mesmo equívoco aproximar-se da questão da Pesquisa na graduação, como no caso de expectativas de “resultado” e de “desempenho” do estudante aprendiz, que desvirtuam essa relação de saber e minam o principal, a razão de ser do encontro escolar propiciado. Não são raros os reclames discentes conhecidos ao longo de suas experiências investigativas escolares na graduação, e o pano de fundo desse cenário tem as cores negativas da insegurança e do medo do fracasso¹³.

A relação com o saber se constrói em relações sociais com o saber, enfatiza Charlot (2000, 2005), de que se depreendem a multiplicidade e também a complexidade de componentes e influentes em um objeto de pesquisa. Em todos os estudos sobre relação com o saber, enfatiza Charlot (2005), deve o sujeito ser o horizonte do estudo.

Cabe levar em conta a difícil distinção apontada por Charlot entre o eu epistêmico (o sujeito como puro sujeito de saber) e o eu empírico. O primeiro não é dado, é construído e conquistado, salienta o autor. As pesquisas da Escol¹⁴ revelaram que o objeto de saber objetivado se constitui em correlação com o sujeito epistêmico (CHARLOT, 2005, p. 43).

Observa-se que buscar elementos da relação que se estabelece com o saber Pesquisa (saber investigativo) impõe-se como um processo peculiar, por tratar-se de desconstruir e reconstruir, como objetos e como conceitos, tanto a questão relacional do sujeito com um determinado saber, quanto a

¹³ No âmbito do então Curso de Biblioteconomia, esse “estado discente” em relação à pesquisa pôde ser observado no estudo para a dissertação de mestrado *Em busca do manifesto discente* (BREDA, 1998).

¹⁴ Educação, Socialização e Coletividades Locais, do Departamento das Ciências de Educação da Universidade de Paris VIII, Saint-Denis, França.

própria constituição do que se convencionou denominar saber investigativo. Afinal, esse saber não é investigativo por si mesmo, mas justo na sua relação com sujeitos investigadores.

Há que se levar em conta ainda a necessidade de avançar na apreensão da totalidade dos dados do problema, como preconiza Charlot, levando em conta: “um sujeito, em relação com outros sujeitos, presa da dinâmica do desejo, falante, atuante, construindo-se em uma história, articulada [...], ‘engajado’ em um mundo no qual ocupa uma posição e onde se inscreve em relações sociais” (2000, p. 87-88).

Chamam sobretudo a atenção no olhar charlotiano a consideração do lado afetivo na relação com o saber, a importância da auto-estima do aprendiz, e o entendimento de que a lógica discente é uma lógica própria, a desafiar a lógica da escola. Aprender está relacionado a mobilização (ao invés de motivação), com o sentido que isso tem para o(s) sujeito(s), em uma apropriação singular como atividade intelectual, encaminhada pela história de cada um, mas afetada pelos aspectos institucionais que tocam a escola e seus professores.

A clausura escolar é uma clausura de classe, lembra Charlot (1979). No campo empírico dos diferentes caminhos de/no acesso do estudante de graduação ao saber Pesquisa (saber investigativo), essa correlação pode avançar em outro sentido.

A imagem de clausura escolar presta-se a uma associação particular com o tempo/espço da formação em Pesquisa e as exigências como isolamento, recolhimento, exercício da disciplina; a classe social coexistente nesse processo constitui-se elemento cultural distintivo do indivíduo a quem se propicia o acesso a tal universo de saber. O sujeito universitário se sujeita, submete-se às regras e ao jogo, e sobremaneira quando se trata de uma relação com o saber determinante na sua graduação. A idéia de clausura e de classe destoa da reflexão e da libertação esperadas na relação com esse saber, porém pode estar presente na experiência investigativa observada.

O olhar aguçado de Agnes Heller sobre o processo de escolarização possibilita trazer para a análise a questão dos papéis, para a autora “complexos de comportamentos cristalizados” (2000, p. 98). Reduzidos ao

nível de mero desempenho, eles comprometem a consciência do indivíduo e o seu processo na construção histórica.

A percepção de que o estudante de escola superior ingressa em um cotidiano particular sinalizado e ritmado por “usos e costumes” próprios ajuda a entender, primeiramente, a estranheza que a chegada à universidade causa à maioria, e a prestar atenção nos sinais de seu movimento de “adequação” no novo universo a que é introduzido. Dessa “adequação” é possível dizer que se estabelece (ou não) na relação do estudante com cada saber que a ele se apresenta no processo de sua graduação.

Numa “categorização comportamental” da relação sujeito e papel, Heller encontra quatro níveis de reações: identificação, distanciamento por dissimulação, distanciamento com recusa de regras e negação do sujeito.

O primeiro papel avistado pela autora, a identificação, relaciona-se basicamente com a execução de rotinas, atividades sem sentido. É caracterizado por um sujeito que se identifica com o papel de tal maneira que lhe escapam sua individualidade e consciência.

O primeiro dos distanciamentos vincula-se a um incógnito dissimulado. A não-identificação do sujeito com o papel não impede que ele acate as regras de relacionamento, porém ele se fecha ao outro. Essa dissimulação encaminha-se na deturpação da personalidade e amoralidade no processo.

Um segundo distanciamento apontado pela autora é o distanciamento com recusa de regras (incógnito opositor). Nesse nível, o indivíduo aceita o papel, sem abrir mão de sua natureza humana; opõe-se às regras, mas não se fecha às pessoas. Está associado ao indivíduo martirizado pelo indispensável desempenho dos papéis, como de resto pouco à vontade na realidade, da qual tende a tentar fugir.

No nível de negação do sujeito, há recusa de papel ou de seu desempenho. Não se trata de se contrapor às regras estabelecidas, e sim de se evadir do jogo, desse modo assumindo uma posição em relação ao contexto mais amplo, numa tendência a rebeldia ou ato revolucionário.

A autora leva em conta as variações possíveis dessas reações, especialmente considerando a concretude coexistente nas possibilidades

abertas à pessoa e no papel estipulado. Acrescem-se à diversificação desse comportamento o desenvolvimento da pessoa no desempenho de determinado papel, bem como os elementos ligados à motivação psicológica.

No debruçar sobre o comportamento do estudante de graduação como aprendiz de Pesquisa, os perfis levantados revelam-se elementos passíveis de reflexão, particularmente com referência ao momento da ação investigativa inicial. Essa hora pode propiciar uma visualização de desempenho de papéis como que em cenário “à parte” do que a relação escolar presencial cotidiana impõe, no sentido de que o processo de aprendizado do saber investigativo prevê autoria e criação, além de requerer ou viabilizar a circulação do “estudante investigador” para além dos muros e dos tempos da escola.

Assim é que, a certa altura dos seus estudos de graduação, comumente na etapa final, o estudante de Pesquisa vê-se investido no papel de ator principal, responsável pela ação que se vai desenrolar e pela satisfação do público que o acompanha. A necessidade de desempenho desse papel revela-se inconteste, ele é imantado pelas exigências escolares formais de cumprimento de disciplina(s) na graduação. Há uma série de regras, normas, modelos e métodos, imposições escolares e da escola, compondo roteiros desempenhados repetidamente por levadas de estudantes antecessores.

Do ponto de vista teórico helleriano, pode-se então entrever como possíveis perfis de iniciantes em Pesquisa o estudante identificado, os estudantes distanciados, o estudante subtraído.

A identificação do estudante aprendiz de Pesquisa com tal papel corresponderia a um tipo de “incorporação”, que comprometeria a consciência e a individualidade. Como esse nível está relacionado a atividades de rotina, sem significado, uma pauta discente de trabalho investigativo demarcada pela execução bem ilustra essa reação por parte do estudante. Note-se que a abdução do sujeito num processo investigativo é como o (impossível) negar da sua existência, do sujeito¹⁵ e do processo.

Como aprendiz de Pesquisa distanciados, poder-se-ia deparar com aquele estudante que aparenta subordinar-se ao que dele se pede, e com

¹⁵ Todo indivíduo é sujeito. Pode ser um sujeito dominado, mas é sujeito (CHARLOT, 2000, p. 41).

aquele que se opõe às regras, e sofre com o desempenho incomodante. Considerando que o saber investigativo se constrói numa realidade, ambas as modalidades de distanciamento não apóiam a lúcida apreensão do mundo, antes são como desempenho diferentes formas de escapismo. Cabe ainda atentar para a condição de “incógnito” que acompanha esses sujeitos do distanciamento. Do ponto de vista do estudante em Pesquisa, a visibilidade como sujeito, de direito e de fato, é imperativa no desempenho.

No âmbito de uma relação com Pesquisa, ordem e desordem estão para as possibilidades do conhecimento, daí se poder considerar mais do que saudável e necessária a contestação do modelo pelos sujeitos, afinal, uma tomada de posição na sociedade. Um comportamento radical do sujeito inserido no processo escolar do saber investigativo seria melhor colocado, contudo, não como a renúncia do estudante ao seu direito de acesso à formação inicial em Pesquisa, mas como o uso desse direito enquanto “ato de rebeldia” e possibilidade aberta de construção de mudanças.

Além das variações comportamentais que as situações concretas constroem na sua relação com os diferentes indivíduos estudantes e Pesquisa, elaborando N perfis de personas, as questões de sujeito e papéis escolarizados podem mostrar-se particularmente complexas quando referentes a esse saber investigativo.

Ao se fazer a reflexão acima sob a ótica de desempenho do estudante pesquisador por ocasião de sua entrega “à prática”, deixou-se intencionalmente à margem, conforme anunciado, os postos escolares envolvidos no cotidiano. Isso leva a (re)considerar que tanto há no aprendiz de Pesquisa um pesquisador em formação inicial, ou mais ou menos independente na sua atuação, quanto um estudante de graduação diante do desafio máximo, ainda e também escolar. Os dois possíveis papéis discentes se unificam nessa reação do sujeito face ao (saber) desconhecido, como é também em uníssono que se manifestam os “comportamentos cristalizados” a que se refere Agnes Heller.

Um diferencial de superação desses papéis e desempenhos no que tange a Pesquisa pode residir nas influências do ambiente exterior à escola, assim como em todas as referências novas que se manifestarem expressões

concretas na experiência investigativa inicial do estudante. Poderiam relativamente libertar o estudante preso às/nas amarras formais e rituais aprendidos na sua graduação, liberar nele o que tem de real educando – sinônimo aqui de sujeito livre, pensante –, para que efetivamente mergulhasse e maturasse no processo em Pesquisa, nele se permitindo atingir outro estágio de consciência e de liberdade.

Essa possível libertação/liberação do estudante está diretamente vinculada a um posicionamento de educação e de educador, antes de se interpor especificamente nos meandros do acesso a Pesquisa e na questão de papéis e desempenhos relacionados.

Fazem sentido, para um sujeito, um 'conteúdo de pensamento', uma atividade, uma relação, um lugar, uma pessoa, uma situação, etc., que podem inscrever-se nesse conjunto de relações que o sujeito é. Se estiverem ligados de alguma forma ao aprender ou ao saber, podem inscrever-se nesse conjunto de relações que constitui a relação do sujeito com o saber (ou o sujeito enquanto relação com o saber) (CHARLOT, 2000, p. 82).

Ao tratar da produção e do acesso ao conhecimento, Charlot (2005) lembra que os conhecimentos, porque produção coletiva dos homens, levam a marca das relações sociais de dominação e desigualdade. O acesso ao universo de saberes organizados (só existentes pela linguagem), em alta na atualidade, demanda relações específicas com o saber, a linguagem, o mundo, os outros e o próprio eu.

Ancorado em outra concepção de mundo, distinta abordagem da relação com o saber vem de Pierre Lévy (1999, 2007) ao tratar do casamento entre a escola e a tecnologia. Para ele, toda reflexão sobre os rumos dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve partir da mutação contemporânea da relação com o saber.

A primeira constatação do autor sobre essa mutação refere-se à velocidade de aparecimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*. A segunda, atrelada à primeira, relaciona-se com a nova natureza do trabalho: trabalhar cada vez mais significa aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. A terceira constatação diz respeito ao fato de o ciberespaço suportar tecnologias intelectuais capazes de amplificar, exteriorizar e modificar

numerosas funções cognitivas humanas como memória, imaginação, percepção e raciocínios.

Pierre Lévy ressalta que o saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam significativamente os dados do problema da educação e da formação: o que é necessário aprender não pode mais ser previamente planejado nem precisamente definido. Hoje, assinala, as metáforas da relação com o saber, em oposição às velhas imagens da pirâmide, da escala ou do *cursus*, são a navegação e o surfe, que demandam uma capacidade de enfrentamento de ondas, redemoinhos, correntes e ventos contrários em uma extensão plana, sem fronteiras e em constante mudança.

Mesmo quando não é acompanhada de encontros, continua o autor, a interação no ciberespaço permanece uma forma de comunicação. E chama a atenção para a crítica às pessoas que ficaram horas diante do computador, isoladas dos outros, o mesmo comentário (segundo ele) não ocorrendo em relação aos que se isolam pela leitura:

Porque a pessoa que lê não está se relacionando com uma folha de celulose, ela está em contato com um discurso, uma voz, um universo de significados que ela contribui para construir, para habitar com sua leitura. O fato de o texto ser apresentado na tela não muda nada. Trata-se igualmente de leitura, ainda que, como vimos, com os hipertextos e a interconexão geral as modalidades de leitura tendam a transformar-se (2007).

As colocações de Pierre Lévy instigam não somente o repensar mais amplo do que está se delineando para a educação e a formação. Tocam mais de perto as questões de busca, acesso e uso de informações, leitura incluída, enquanto nos alertam e informam sobre as modificações profundas em andamento no que ele apropriadamente denominou de relação com o saber em mutação.

Do ponto de vista da relação com Pesquisa na graduação, essas mudanças acenam o necessário preparo prévio da escola superior, como infraestrutura e corpo docente, para lograr adentrar, criticamente pensante, essa realidade avançada. No acesso aos bens intelectuais que estão ou estarão disponíveis, a universidade de fato contemporânea pode representar uma

inteligente porta de entrada e de relacionamento com os saberes, comprometida com a salvaguarda da consciência crítica e dos sujeitos donos da história.

Podem mudar os processos e as relações envolvendo os saberes, mas se continuará a requerer dos pesquisadores uma atitude particular. A seção seguinte trata da construção dessa postura investigativa.

5.2 DA POSTURA INVESTIGATIVA EM GRAMSCI

O nome de Antonio Gramsci inscreve-se dentre os intelectuais expoentes do século 20. Embora sua biografia esteja historicamente timbrada pela cor de sua ideologia e pelas lutas políticas e sociais travadas na Itália e no contexto de seu tempo, seu ideário tem vida própria.

A privilegiada visão gramsciana de mundo e das “coisas”, porque meticulosamente pensada e descrita em seus escritos, é tentativa à larga e livre apropriação de seu ideário, no que há de se ter cuidados. Gramsci escreveu mergulhado em questões de sua época e, leve-se em conta, em condições de vida bastante especiais (doença, confinamento, censura).

Do ponto de vista de interesse, verifica-se que Gramsci deixou em seu legado pronunciamentos sobre a educação e a escola (“unitária”), a universidade (Popular), a filosofia (“da práxis”), os intelectuais (“orgânicos” e “tradicionais”) e a organização da cultura, o jornalismo (“integral”). Não se pode perder de vista que a política é em Gramsci o eixo de uma reflexão orgânica, um movimento vital de seu pensamento.

Os volumes dos *Cadernos do cárcere* voltados aos intelectuais, à filosofia, temas de cultura e jornalismo fizeram-se os maiores contribuintes para esta aproximação do discurso gramsciano aos contornos da pesquisa na perspectiva de estudo.

O primeiro ponto destacado no movimento de aproximação de Gramsci à preocupação com a relação entre universitário e pesquisa aflora não de seu olhar sobre a educação, antes da visão geral de homem e sociedade por ele abraçada. No bojo de seu projeto político, em meio a seu sonho de

homens e sociedade, pulsam forças educativas, que vão imprimir direcionamento às necessárias ações para a transformação social.

O pensar/fazer pesquisa tal qual referido, como frente formativa que oportuniza uma séria leitura do mundo (clara identificação de problemas socialmente relevantes, em sua historicidade) e a proposição de alternativas (análise e discussão da realidade), porta em seu imo o germe da mudança coletiva. Está feito o reconhecimento do seu poder emancipatório quando se concebe (e pratica) a pesquisa do universitário como um exercício (processo) pensante, crítico e reflexivo, intimamente comprometido com as causas da sociedade, ou seja, para além do seu valor intrínseco de item formal em um plano de formação profissional, este de praxe forjado pela matriz do individualismo/corporativismo, tão combatidos por Gramsci.

A inserção e o andamento da introdução à Pesquisa na formação superior de que se fala movem-se e nutrem-se da esperança mobilizada de uma sociedade melhor. Esse “melhor” melhor dialoga com Gramsci e, na seara da educação, com representantes da pedagogia crítica, enquanto repudia o discurso ditado por uma lógica mercantilista, pragmática e excludente, à qual se associa hoje, como tendência, uma espécie de nova pesquisa “escrava”, submetida no jogo de poder (hegemônico), validada pelo viés de sua pronta e ampla “utilidade” e descaracterizada como capacidade humana. Nessa direção parece caminhar parcela da universidade e seu projeto, curvando-se aos ventos mais fortes na sociedade ao invés de, reagindo e fazendo-se ouvir, contrapor caminhos.

De posicionar-se e fazer-se ouvir Gramsci bem entendia, e fez-se um crítico da escola e da educação conhecidas. Ele não poupou a universidade: “... é a escola da classe (e do pessoal) dirigente propriamente dito [...]”, diz Gramsci (Cad. 16, p. 45) e “a foz natural de todo um trabalho precedente”, porém (nos cursos da Universidade Popular), “não pensam que quando o estudante chega à universidade passou pela experiência das escolas médias e disciplinou nelas o seu espírito de pesquisa” (A Universidade Popular, *Escritos políticos*, p. 104). Na concepção gramsciana de escola ativa, estudo e aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida não mais

seriam um monopólio da universidade ou deixados ao acaso da vida prática (Cad. 12, p. 71).

No verbo presente, essa mensagem evoca a consideração de que o ensino superior é uma espécie de acabamento de um processo, (também hoje em dia e entre nós) merecedor de análise e revisão. A universidade é um patamar legitimado de estudo no qual indivíduo e sociedade depositam especiais anseios, aumentando a responsabilidade dos envolvidos. A referência de Gramsci à aquisição de um espírito de pesquisa disciplinado antes da escola superior mostra-se, como regra, uma observação não-relacional à nossa realidade, mas é válida como crítica a uma universidade em que não se pensa devidamente a condição dos estudantes. “De fato entre liceu e universidade, isto é, entre a escola propriamente dita e a vida, existe um salto, uma verdadeira solução de continuidade, não uma passagem racional da quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e moral)” (Cad. 12, p. 70). Superar essas lacunas integra a totalidade do desafio de trabalhar pesquisa entre universitários.

É oportuno lembrar que o estudo para Gramsci é um trabalho “muito fatigante” e sem facilidades, e como tal deve ser encarado. Ao discorrer sobre a investigação do princípio educativo, descreve o estudo associado a um tirocínio particular próprio, não apenas muscular-nervoso, mas intelectual: “é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento” (*Os intelectuais e a organização da cultura*, p. 138-9). Essa concepção pode aproximar-se da nossa em termos de discurso, mas que dizer das práticas? As idéias em Gramsci têm força material, destinam-se a construir ou transformar o concreto, não há nele vestígio de retórica vazia, e o trabalho é um princípio educativo. Tomada a atividade investigativa como um (árduo) trabalho concreto, movido a disciplina, permeado por dificuldades (reais) e ligado à vida – tal como Gramsci exige da escola –, reforça-se a noção de unidade enquanto se endossa o princípio.

A pesquisa como móvel e eixo do ensino universitário comunga da preocupação gramsciana com as pessoas do povo para os quais o estudo se apresenta mais difícil (em relação àqueles com “desenvoltura e aparente facilidade”), pois “se se quiser criar uma nova camada de intelectuais,

chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas” (*Os intelectuais e a organização da cultura*, p. 139).

Pesquisa na graduação e o esforço escolar que a ela se vincula podem constituir um caminho, uma possibilidade. Estimular a saber pensar (não obrigatoriamente a fazer ciência), a entender e fazer-se entender, equivalem a munir o estudante (o cidadão, o trabalhador) com um aprender que efetivamente não se sacia na escola. A postura investigativa, como ponte auxiliar para a compreensão e problematização do mundo e dos saberes dos homens, implica compreender e viver a relação com o concreto, visualizando o universo de possibilidades de mudar a realidade e sendo construtivamente (ativo) partícipe nessa história. Embora possam nossos estudantes carecer de preparo para essa empreitada – e não faz sentido facilitá-la (Gramsci jamais admitiria) –, os quesitos e a postura inerentes ao processo investigativo carregam em si mesmos lições de estudo-trabalho capazes de alçar os estudantes com dificuldades. Com essa elevação, poderiam afastar o risco de se sentirem “estúpidos por natureza”.¹⁶

Gramsci assume todas as pessoas em condições de elevar-se – conscientizar-se, qualificar-se, buscar a superação. Sensível e atento à carência das massas, nelas reconhece gente merecedora e necessitada de preparação. Para ele, há que destruir o difundido preconceito de que a filosofia é algo para poucos. Todos os homens são filósofos a seu modo, inconscientemente, estabelecidos os limites e as distinções dessa “filosofia espontânea” (Cad. 11, p. 93).

Nos seus termos, diz Gramsci:

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são ‘filósofos’, definindo os limites e as características desta ‘filosofia espontânea’, peculiar a ‘todo o mundo’, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não,

¹⁶ Expressão usada por Gramsci referindo-se ao que as pessoas com maiores dificuldades de estudo poderiam sentir (*Os intelectuais e a organização da cultura*, p. 139).

simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por 'folclore' (ib.).

Ao propagar a “filosofia da práxis”, anseia um pensar dialeticamente organizado com(o) ação transformadora. Trata-se de conduzir os “simples” a uma concepção superior de vida, elevá-los de sua filosofia primitiva do senso comum, viabilizar um progresso intelectual de massa e não exclusivo de pequenos grupos intelectuais (Cad. 11, p. 103).

E ao pensar o pertencimento do homem ao mundo, Gramsci ensina:

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular [...] (1995, p. 12).

O início da elaboração crítica, afirma Gramsci, vem a ser a consciência daquilo que realmente se é, ou seja, um “conhece-te a ti mesmo” resultante do processo histórico, que deixou um incontável número de sinais acolhidos sem análise.

Aos que à universidade chegam, independente de camada de origem, nenhuma atividade se introduz tão desafiadora quanto a pesquisa, seja lá qual formato assumir no tempo/espço da graduação. Avaliados em seu diferencial de saberes na relação com os mais doutos, esses estudantes lembrarão o “proletariado” em uma divisão de classes de conhecedores. Acreditando, como Gramsci, na democracia da intelectualidade, o desafio da pesquisa na educação superior é – ou deveria ser – porta aberta e passagem

obrigatória a todo estudante, não um privilégio para alguns escolhidos¹⁷. Gramsci destaca a importância da superação do senso comum, tanto quanto o pressuposto de cérebros ativos¹⁸ – a pesquisa dessa dupla condição vive, seja como atividade investigativa ou como suporte no cotidiano de estudo e ensino. O encontro com a pesquisa fomenta a ativação intelectual (todos que se proponham e se esforcem têm condição de fazê-lo) e contribui, pela indagação e pela análise, para a emergência de pessoas e agrupamentos de fato pensantes, não meros executores coadjuvantes na história.

A visão gramsciana de cultura é firme na discussão. Afirma Gramsci ser necessário perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, quando ela é outra coisa: organização, disciplina do eu interior, assunção da própria personalidade, conquista da consciência para lograr compreender o próprio valor histórico, a função na vida, direitos e deveres (Socialismo e cultura, *Escritos políticos*, p. 82-3). A caminhada investigativa que se faz com trajeto crítico contribui para esse avanço. E Gramsci inconforma-se: “A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que o seja. Todos os jovens deveriam ser iguais em relação à cultura” (Homens ou máquinas?, *Escritos políticos*, p. 100).¹⁹

Não basta então poder saber, é preciso criar condições para a melhoria, fazer a história na direção ensejada (nova hegemonia). É na reflexão sobre os intelectuais e a organização da cultura que essa noção se enriquece.

Para Gramsci, todos os homens são intelectuais, embora nem todos desempenhem na sociedade essa função. Ele opera uma distinção entre o que denomina intelectual “orgânico”, criado pela classe no processo de sua formação e desenvolvimento, e os intelectuais “tradicionais”, uma camada com relativa autonomia e continuidade histórica. Há pois uma tarefa de classe em relação aos intelectuais. E “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (Cad.12, p. 40).

O papel dos intelectuais permite uma interessante relação com os docentes universitários, pesquisadores e orientadores em especial, quando

¹⁷ Referência da autora ao(s) programa(s) de iniciação científica.

¹⁸ Em meio às observações sobre a escola: “... e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com a ajuda de seu ambiente social, a ‘bagagem’ acumulada” (Cad. 12, p. 80).

¹⁹ Gramsci estabelece distinção entre ciência e conhecimento, este o componente central de toda formação cultural.

vistos como líderes e transformadores “das massas”. Gramsci vê como dever dos intelectuais orgânicos a “superioridade” de conhecimentos em relação aos intelectuais tradicionais, e refere-se explicitamente a um conhecer bem, conhecer verdadeiramente. Tal ditame provoca a indagação do que pode representar intelectuais efetivamente orgânicos exercendo atividades de docência e orientação, tanto quanto sua inexistência ou pouca expressão. Ora pensando os estudantes universitários, vislumbra-se no enfrentamento do processo da pesquisa o preparo possível de uma nova camada de intelectuais, com a esperada função da mudança.

Que dizer da qualificação de trabalhadores, correspondente à escolha e formação profissional que nossa universidade assume? É notório em Gramsci e sua concepção de educação o aceite de um homem único, inseparáveis *homo faber* e *homo sapiens*, o que vai ao encontro da percepção da pesquisa como dimensão formativa pertinente a uma universidade (co-) responsável pelo humano trabalhador. Sua expressão “saberes desinteressados”, instrumento na defesa de conhecimentos não imediatamente interessados, embora relativa à discussão da escola única²⁰, da qual se passa a uma escola especializada ou ao trabalho produtivo, pode servir como argumento a favor de uma cultura investigativa discente nesta hora regida pelo pragmatismo, sem tempo e apreço pelo poder humano de pensamento e reflexão. Pode-se mesmo entender que pensar na pesquisa sem retorno imediato, esse esforço em inscrever e dar vida à pesquisa em um processo de graduação, “desinteressado” aos olhos de muitos, amarra-se à história de todos os saberes indiscriminadamente, dada sua natureza supra-saber e transdisciplinar, cumprindo, assim, um papel especial.

Ao prestar atenção na chamada gramsciana ao coletivo, poder-se-ia ceder à tentação de afirmar que, sendo a pesquisa uma atividade a princípio individual e mesmo solitária, esvai-se nela a conjugação do coletivo. Estaria aí uma sua contradição, um embate entre seu móvel e mira (sociais) e o percurso investigativo em si (individual)?

²⁰ Essa escola unitária ou de formação humanista ou de cultura geral deveria inserir os jovens na atividade social após tê-los levado a uma certa maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e de autonomia na orientação e na iniciativa. Corresponderia ao período das então escolas primárias e médias (Cad. 12, p. 67-8). O princípio unitário deve refletir-se em todos os organismos de cultura (Cad. 12, p. 73).

Trabalho sobre a pesquisa anteriormente referido (BUFREM; SILVA; BREDÁ, 1999) defende a pesquisa como atividade intelectual de foro relacional. No caso de Gramsci, essa articulação se enriquece tanto pela fertilidade de suas idéias (temas investigativos, de fato) e pluralidade de interlocutores (mesmo quando privado das fontes e forçado a recorrer à memória), quanto pela materialidade de seu grande “problema de pesquisa”, a transformação do mundo.

Outra indagação possível seria questionar se o Gramsci solitário, autor entre grades, não teria perdido (ou corrido o risco de perder) sua alma e vivência do concreto, soltando-se do chão terreno (material) e caindo no condenado “academicismo” (mau conselheiro do fazer pesquisa). Cabe então retomar de sua história pelo menos dois dados interligados: ele se manteve ativo pelos contactos epistolares com familiares e companheiros de luta; sua liderança intelectual permaneceu vigente, sendo instado a produzir para responder as necessidades da causa.

Nem coletivo, unidade ou totalidade perdem espaço e sentido no trabalho com pesquisa que se postula²¹. E é no *método* gramsciano que se vão encontrar as correlações mais salientes com a faceta instrumental da pesquisa. Pode-se mesmo considerar seus escritos como uma lição ilustrada de metodologia. Há estrutura, fundamentação, estilo, tal qual prescrevem os manuais do relato científico. A noção de inventário junta-se ao método para assegurar-lhe consistência na dimensão histórica. Apoiado no saber jornalístico, tanto quanto nas numerosas leituras e estudos, Gramsci consegue esculpir seu texto com maestria. Nenhum esforço é economizado em prol de uma expressão clara, precisa, consistente, do seu elenco de idéias e argumentos²². Seu escrito é – *comme il faut* – o relatório fiel e bem narrado de todo um percurso de reflexão. Ajusta-se ao pensamento para melhor comunicá-lo, dialoga com ele, aprofunda cada passo à medida que avança no raciocínio *como uma tese em construção*, revelando-se para o leitor um

²¹ Como esclarece Gramsci, no uso comum do termo “*postulado* significa um modo de ser e de operar que se deseja realizar (ou conservar, se já realizado ou, antes, que se quer, e em certos casos *se deve*, realizar ou conservar) [...]” (Cad. 26, p. 87).

²² Sempre preocupado com a comunicação precisa e correta de seu pensamento, Gramsci freqüentemente recorre às aspas para chamar a atenção do leitor quanto à apropriação do(s) termo(s) naquele contexto.

processo de busca tão aprofundado quanto em andamento. Para o pesquisador (não só o iniciante), a obra de Gramsci oferece esse ensinamento de método (que é modo de pensar), integrando todos os componentes indispensáveis para a boa comunicação (sem interferências, como diria ele) e a credibilidade das idéias.

Chama a atenção, ao longo de seus escritos, o caráter investigativo – rigoroso, na medida em que isso não se constituir pleonismo – norteador de seus passos de intelectual. Gramsci leva com extrema seriedade a fundamentação do que (se) afirma. Enfatiza as fontes primárias. Debruça-se sobre tipos de documentos²³ para garimpar o que podem/devem (e como) oferecer. Pode-se aí novamente entrever a disciplina, como acompanhante e complemento do método. Gramsci parece ter sempre diante dos olhos a busca do convencimento das massas, a perseguição tenaz do que conceituou como “fato filosófico”, uma multidão de homens conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente, um feito “bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio’ filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais” (Cad. 11, p. 96).

A convocatória gramsciana para exercer “pessimismo da razão e otimismo da vontade” também encontra amparo no pano de fundo de uma pesquisa sobre a pesquisa.

Todo pesquisador é um humano problematizador – intelecto insatisfeito ou contrafeito, portanto –, que rompe com a inércia (cultural, intelectual) pelo afã (pré-entusiasmo) da descoberta, do novo possível. A história de uma pesquisa, movida pela angústia-curiosidade do pesquisador, é pautada pela escolha de um objeto, identificado em um contexto dada a sua carga de complexidade. Problematizar é, em termos simplificados, perceber e traduzir com proficiência os matizes incomodantes – dramáticos, não otimistas – de uma determinada questão. Os aspectos distintivos da questão que se faz problema de pesquisa estão desnudados num cenário de encaminhamento, qual seja, a procura e construção de alternativas (postura otimista). Note-se

²³ Para Gramsci, o próprio processo é um documento.

que pessimismo e otimismo são termos superlativos, intencionalmente carregados de ênfase.

Poder-se-ia de outro modo considerar que a malha do estudo de um problema é toda ela tecida, ponto a ponto, entremeando pessimismo racional e vontade otimista. Pesquisar é atrever-se, provocar-se o tempo inteiro, viver a contradição, superar-se, obrigar-se a mudar de dentro para fora e de fora para dentro enquanto se avança e se retrocede em descobertas e respostas e novas perguntas, sempre alertas as forças humanas pensantes – descontentes, pois insaciáveis – e da prontidão para ação, um poder/querer agir construtivamente alimentado pela convicção de que é necessário e possível mudar. Nesse sentido, pesquisa(r) revela-se uma ação tipicamente gramsciana.

Uma singular concepção de cultura agita o universo gramsciano e, não por acaso, o legado de Gramsci projeta-se influente nos chamados Estudos Culturais (*Cultural Studies*), movimento intelectual britânico que se faz institucionalmente reconhecido a partir dos anos 1960. As nuances dessa apropriação ou aproximação de Gramsci já se constituíram objeto de análise inclusive por parte de representantes dos Estudos Culturais, como é o caso de Stuart Hall (1932-), teórico tido como “um dos pais”²⁴ do Movimento.

Gramsci é lido e absorvido e, como admite Hall, parece ir ao encontro do que tinham em mente e queriam fazer acontecer os intelectuais da emergência do *Cultural Studies*: “... acho de extrema importância o fato de o pensamento gramsciano [...] captar aquilo que nós éramos” (2003, p. 207). “Devo admitir que, apesar de ter lido diversos registros mais sofisticados e elaborados, o de Gramsci ainda me parece ser o que mais se aproxima daquilo que procurávamos fazer” (2003, p. 206).

Refletindo sobre o que pensavam estar então fazendo como intelectuais, Hall igualmente evoca a clássica frase de Gramsci “pessimismo do intelecto, otimismo da vontade”, entendendo-a representativa do espírito norteador desse tempo (2003, p. 206-7). Não obstante sua posição aparentemente “eurocêntrica”, sustenta Hall, e do fato de ser referência das

²⁴ “Um dos pais” e não “o pai” do movimento, como esclarece Liv Sovik (Org.) no texto de apresentação de *Da diáspora: identidades e mediações culturais* (2003, p. 9), adiantando que Stuart Hall refuta o título.

“menos conhecidas e compreendidas”, Gramsci revela-se em estudos contemporâneos “uma das fontes teóricas mais frutíferas de novas idéias, paradigmas e perspectivas” (2003, p. 333).

Para Raymond Williams, atento à fala de Gramsci, de quem se valeu para elaboração de suas análises, o ativista italiano levantou, mas não respondeu, as questões relevantes que permeiam a rediscussão da cultura (1992, p. 215). Para Williams, isso estaria evidente na premissa gramsciana de que todos os homens são intelectuais²⁵, distinguindo-se em função “orgânica” e “tradicional”: como de fato se dariam esses processos e formações?

“A formação dos intelectuais tradicionais é o problema histórico mais interessante”, escreveria Gramsci em 1932 (Cad. 12, 1989, p. 50), sempre vigilante a cada fenômeno em sua especificidade histórica. Na avaliação de Williams, essa visão gramsciana dos intelectuais em seus papéis equivale a uma tentativa de resolver o emaranhado complexo cultura e vida humana. E Williams se apropriou de Gramsci para elaborar sua teoria da cultura. Cabe anotar, acompanhando a observação de Hall (2003, p. 312), que o termo *hegemonia* não é criação de Gramsci. Mas Gramsci trabalha e amplia ou expande esse conceito, “pelo uso estratégico de uma série de distinções, por exemplo, aquelas entre dominação/direção, coerção/consentimento, econômico-corporativista/moral e intelectual”. Ao longo de seus últimos escritos, Gramsci prosseguiu expandindo ainda mais essa concepção de hegemonia calcada na “aliança de classe” (HALL, 2003, p. 314-315).

É inspirado na concepção de Gramsci (e nas “limitações” que nela assinala) que Williams (1977) tece a sua análise e o seu conceito de hegemonia, passando pelo entendimento de que, para a maioria das pessoas em uma sociedade, o sentido da realidade faz-se de um sistema vivido, constituído e constituinte, de significados e valores, uma cultura que precisa ser enxergada com a vivência da dominação e da subordinação de certas classes sociais²⁶. Williams considera que Gramsci introduziu o necessário reconhecimento da dominação e subordinação no que ainda se estaria por reconhecer como um processo total. Justo nesse reconhecimento da totalidade

²⁵ Williams assinala a arrogância que inicialmente o termo “intelectuais” concentra. Cf. WILLIAMS, R. Organização. In: _____. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Cap. 8, p. 215.

²⁶ V. adaptação de Williams do conceito gramsciano em Cevasco, 1998, p. 161.

do processo, completa, o conceito de *hegemonia* vai além de *ideologia* (WILLIAMS, 1977, p. 108-9).

Observe-se que a noção de cultura como prática social (modo de vida) é uma idéia forte no Williams leitor de Gramsci e, nessa altura do diálogo que se estabelece, a cultura associada à luta (revolução) ganha espaço, vivificando o encontro de forças do pensamento desses dois intelectuais.

Alguns outros traços gramscianos podem ser incluídos no elenco dessa aproximação com Pesquisa.

Leitura e biblioteca integravam a vida do pensador italiano de modo especial. Seu interesse pela produção livresca ia além do interesse pelo acompanhamento das idéias, fatos e personagens da história e da intelectualidade de seu tempo.

Como nos conta Lincoln Secco (2004) ao discorrer sobre a biblioteca gramsciana na prisão, também no que se refere a editoras e livrarias Gramsci foi um pioneiro na sua preocupação com as casas publicadoras de esquerda ou operárias. A obra impressa foi por ele notada como meio fundamental na constituição da cultura política.

Nessa incursão de Secco pelo Gramsci leitor, bibliófilo, escritor, vários detalhes de sua prática em vida se acrescentam à reflexão sintonizada com uma postura investigativa e com a formação do pesquisador.

Um ponto relacionado com a formação científica refere-se ao domínio de idiomas estrangeiros, se não para tradução ou expressão, como permitia a autoridade intelectual gramsciana, para acesso mínimo à literatura estrangeira. No âmbito de pós-graduação, esse acesso é exigência, imperativo. Na graduação, ela não comparece, dependendo o universitário brasileiro comum – leia-se aquele que não teve o privilégio do acesso a uma segunda língua – de material traduzido editorialmente ou por algum de seus professores. A maioria das bibliotecas não tem estrutura para ofertar serviços de tradução. Considerando a grande universal biblioteca à disposição em rede, de ampla utilização pelos jovens, a questão de outros idiomas merece ser levada em conta na edificação de pesquisadores, mesmo os iniciantes.

Outro dado marcante se encontra no acompanhamento gramsciano da produção e circulação de materiais escritos, das “novidades” ou de outras

edições de clássicos ou pensadores de interesse. A atenção espelha o intelectual ativo, em que o foco das convicções e objetos de estudo sente a precisão de se imergir no contexto, de entender a atualidade, os movimentos em construção e modificação.

Pode-se então ponderar que a contextualização, ou a falta dela, assoma em trabalhos escolares universitários como reflexo da cultura sem tempo e sem processo dominante na atualidade. A busca constante da atualização, na direção gramsciana, tem a dimensão da compreensão do contexto e a reflexão dos porquês, não o conhecimento aligeirado de nomes e feitos que se destacam.

Não por acaso essa sua capacidade crítica, sempre acesa, voltava-se para a análise incisiva do que se referia a escritos – seus inclusive. Como narra Secco, a época em que Gramsci estava preso coincidiu com um aumento da média anual de publicações de livros. Diante da informação de que a Itália registrava um crescimento ímpar da sua produção editorial no período de 1928-1932, Gramsci questionou os dados, alertando ser necessário verificar como eram calculados anteriormente, e que *à análise quantitativa precisava combinar-se a qualitativa* (grifo da autora, chamando a atenção para a abertura teórico-metodológica da observação gramsciana).

Gramsci levanta ainda aspectos como a multiplicação de casas e editoras católicas, cujas publicações freqüentemente careciam de relevância cultural, e a necessidade de se incluírem as tiragens, particularmente para jornais e revistas. Sua análise avança para a indagação do panorama delineado pelos dados editoriais italianos, questionando então a leitura que se processa em Itália, os leitores por trás dos dados compilados, e a possível elitização da leitura – ou das leituras, já que essa reflexão abarca a relação com o valor cultural do material lido.

Destaca-se nesse recorte a mente investigativa em alerta, associada com a procura da sustentação, da consistência, do acerto do método.

O acesso à produção do conhecimento constitui-se em Gramsci um esforço peculiar, de negociação inclusive, lembrando seu extenso tempo em prisão, a censura carcerária, a óbvia impossibilidade de acompanhar os fatos que faziam a história fora dos limites do cárcere. O fornecimento de materiais

de leitura foi desde o início sua preocupação. O reconhecimento da importância dos livros se refletia no Gramsci leitor assíduo como no seu extremado cuidado com a manutenção e preservação de sua coleção, embora assustado com os correspondentes gastos, e na sua indignação com as perdas e os furtos favorecidos pelas mudanças de prisão.

Independente de fonte, vale para o aprendiz em Pesquisa o espírito gramsciano de busca de informação e, em relação a esta última, sua análise acurada, seu registro detalhado, ao qual se poderá voltar a qualquer tempo, sempre que desejado.

A restrição inicial do acesso à biblioteca da prisão é lembrada por Secco (op. cit.) correlacionada a um estudioso que, privado até do registro de apontamentos, mantém-se intelectual ativo, chegando a verdadeiras perguntas de pesquisa, como as relacionadas com o porquê de dada literatura ser sempre a mais lida e a mais publicada, que necessidades satisfaz, a que aspirações atende.

A biblioteca da prisão como fonte primeira disponível é assinalada por Secco como um fator ao mesmo tempo limitante e estimulador do pensamento teórico de Gramsci. Essa circunstância o levaria a manifestar-se sobre uma revisão de postura: seria preciso abandonar o modo de pensar "escolar", a idéia de estudos regulares e aprofundados, pois isso seria inviável mesmo para aqueles em melhores condições do que ele.

A colocação acima pode ser interpretada sob mais de um ângulo no contexto desta pesquisa. O abandono do pensar escolar tradicional, relacionado com a noção de estudo regular e profundo que bem se afina com o caminho de acesso ao saber Pesquisa (saber investigativo) pode instigar a necessária reflexão sobre as circunstâncias históricas em que se encontram os sujeitos envolvidos no processo escolar, suas condições e possíveis barreiras individuais para a pauta de estudo tal qual lhes é acenada, a cada tempo e saber em sua graduação. Essas circunstâncias e condições são elementos desconhecidos e negados no cotidiano universitário. Observa-se ainda que os limites e o sofrimento impostos a Gramsci saem das fronteiras de auto-referência para se estenderem ao social, à compreensão dos outros, sempre incluídos em suas reflexões.

Uma outra observação se retira da capacidade gramsciana de obter proveito intelectual de todo tipo de fonte, de dialogar com ela, mesmo que a julgue irrelevante. Isso se evidencia em seus comentários sobre livros de teor político, por ele descritos como neutros ou favoráveis ao fascismo. Sua interlocução com tais textos tem valor próprio, mas tem esse valor dilatado ao ser socializada e perenizada em um de seus escritos. Como se lê em Secco (op. cit.), se havia entre os livros pedidos por Gramsci o que denomina fascistas notórios, e se ele classifica essas leituras como insignificantes, sua manifestação é uma crítica ao fascismo construída com sutileza e ironia.

Do Gramsci estudioso de línguas se pode retirar o lembrete da importância do (acesso a) conhecimento de idiomas, de modo a (ter acesso a) servir-se de literatura e informações de origem estrangeira. Em se pensando o estudante universitário em relação a Pesquisa, nada mais indicado como ingrediente para acesso em sua formação.

Do Gramsci preocupado com a produção e circulação editorial se apreende a importância da ligação com os saberes em suas fontes, o cuidado com suas origens e disseminação, que se faz igualmente consciência da necessidade de garantia de publicização e acesso amplos.

Ao se debruçar sobre a obra do intelectual italiano a fim de colher elementos *para uma teoria do conhecimento em Gramsci*, Semeraro (2001) anota em destaque uma nova inteligibilidade do real, a realidade concreta como ponto de partida na construção do conhecimento, o reconhecimento do valor das ciências – a demandar o esforço de crítica –, a relação dialética, defendida pela sua filosofia da práxis. Para Gramsci, lembra Semeraro, o pensamento integra a realidade e há uma ligação inseparável entre o agir e o conhecer (ib., p. 1).

Outros elementos para alimentar a reflexão sobre a escola universidade e os saberes por ela acessíveis ao sujeito podem ser encontrados na leitura de Rockwell (1987) sobre a instituição em Gramsci.

Destaca-se nessa análise sob cobertura gramsciana, em meio às concepções que se materializam no ambiente escolar, a resistência contínua à atomização e ao isolamento por parte dos estudantes. A autora assinala que ela está relacionada ao fato de se encontrarem juntos, e que também por parte

dos professores essa resistência é uma possibilidade, visto que compartilham o local de trabalho. “Tal resistência tende à coletividade e socialização de um processo educativo concebido basicamente como individual” (ib., p. 56).

O reflexo dessa noção no que diz respeito ao saber Pesquisa (saber investigativo) na graduação levanta um ponto de interrogação. Se aqui é dito que Pesquisa se distingue dos demais saberes na graduação (também) pela sua dimensão individual, facilitadora inclusive do acesso respectivo, não podem ser ignorados os elementos sociais compartilhados desde a constituição do saber investigativo, passando pela sua presença e oferta curricular, consolidando-se no cotidiano em que atuam as duplas de atores, docente e discente. Além do mais, sujeitos e investigações se constroem na conversação, na relação com o outro, “com o mundo”. Mas considerar um predomínio da coletividade e da socialização pode significar, nos termos discutidos em Rockwell, risco ou perda de autonomia reflexiva e de crítica – discente, docente – sobre o processo relacionado a um saber que se impõe vinculado ao pensar individual reflexivo e crítico.

De todo modo, no que diz respeito à questão da pesquisa como ingrediente da formação do indivíduo, intelectual, cidadão, o conjunto de escritos gramscianos constitui-se um referencial eloqüente. Dos atributos de sua obra concreta faz-se para este estudo a retirada de dez elementos vitais na concepção e “molde” do intelectual investigador educado – que todos podem vir a ser –, movido a paixão e perguntas:

1. causa e compromisso sociais e éticos, defendidos a qualquer preço;
2. (farta) leitura e consulta a fontes;
3. rigor e disciplina;
4. método de estudo e trabalho;
5. reflexão com argumentação;
6. produção e socialização de saberes;
7. busca incansável do melhor conteúdo e da melhor forma;
8. crítica e autocrítica;
9. humildade;
10. perseverança.

Sobre o item 3, exercício do rigor e da disciplina, cabe o lembrete, bem anotado por Souza (2004), sobre a polêmica que suscita. Ao discorrer sobre Gramsci, a disciplina e a organização da cultura, esse autor alerta que o debate sobre a questão da disciplina tem estabelecido uma intensa correlação “entre disciplinamento do corpo e da mente e mortificação da criatividade”, em decorrência e com muita frequência relacionando a disciplina ao autoritarismo. Acompanhando o destaque de Souza, é preciso considerar que, “ao elaborar suas reflexões sobre a organização da cultura, Gramsci não perde de vista a premissa segundo a qual, mais do que uma necessidade operacional, a disciplina é a condição da liberdade” (ib.).

Com seu “pessimismo da razão”, Gramsci bem se associa ao genuíno espírito científico, questão a que se dedicou o filósofo Gaston Bachelard.

5.3 DA ATITUDE CIENTÍFICA EM BACHELARD

Gaston Bachelard distingue-se na história dos pensadores do século 20 com uma teoria do conhecimento de ampla repercussão na filosofia das ciências e na pedagogia. Epistemólogo, físico, professor de física, poeta, Bachelard mostra-se um educador particularmente preocupado com o ensino das ciências.

Para Barbosa e Bulcão (2004, p. 50), o tema da educação comparece na obra bachelardiana pela noção de formação, e esta seria mais abrangente e completa do que a primeira, sem as conotações originárias daquela tradição que conduz à compreensão do conhecimento como repetição e memorização de idéias. Importa porém apreender o sentido dessa formação, fundamentalmente uma reforma do sujeito (ib., p. 56). Nesses termos, formação e Pesquisa adquirem a mesma momentânea definição.

*A formação do espírito científico*²⁷ é um dos escritos de Bachelard dedicados a discutir o saber científico. Essa obra carrega em seu núcleo a preocupação da relação com o saber, não como algo exterior ao indivíduo, no

²⁷ *La formation de l'esprit scientifique* (1938).

sentido homem e coisas, mas como a relação fundamental que é a estabelecida entre o homem e seu próprio saber. Não passa ao largo da observação a atualidade dos fundamentos da discussão do pensador. Movido pela firme crença no intelecto, ele escreve para iluminar mentes cristalizadas ao longo do avançar dos conhecimentos, a fim de “retraçar a luta contra alguns preconceitos” (1996, p. 13).

Formação do espírito científico impõe refletir a respeito do que fazer ou sobretudo do que evitar nesse “reino do intelecto”, em que o mais sábio ou versado também corre o risco de se desencaminhar, pelo simples fato de se acreditar certo, seguro dos termos do caminho percorrido e, com base nessa crença inquestionável, uma espécie de araruta do que existe à frente.

A discussão do Capítulo Primeiro – A noção de obstáculo epistemológico, Plano da obra – traz para a cena pressupostos do estudo da ciência, orquestrados pela concepção filosófica que se fez dominante no mundo dignificado dos saberes e suas práticas.

Inexiste a pureza epistemológica e sociológica. Conhecemos *contra* um conhecimento anterior. A noção-chave soa desconhecida: surpreendo-me, diz-nos inicialmente Bachelard, que os professores de ciência não compreendam que alguém não compreenda. Que não levem em conta que não se trata de adquirir uma cultura [...], mas de mudá-la, “de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana” (ib., p. 13).

Parte pois Bachelard de um móvel que, anterior ou paralelo ao científico, é humano educativo, sensível ao elemento cultural. Na formação do espírito científico, ensina-nos, o obstáculo primeiro consiste na experiência primeira, posta antes e acima da crítica, este último elemento inegociável do espírito científico.

Na formação do espírito científico, o primeiro obstáculo é a experiência primeira, a experiência colocada antes e acima da crítica, que é, necessariamente, elemento integrante do espírito científico. Já que a crítica não pôde intervir de modo explícito, a experiência primeira não constitui uma base segura. [...] (ib., p. 29).

O espírito científico forma-se enquanto se reforma (ib., p. 29). Toda cultura científica deve começar por uma catarse intelectual e afetiva. O grande desafio se apresenta no esforço de colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituindo o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizando todas as variáveis, dando razões à razão para avançar.

O processo da preparação científica é analisado em suas entranhas. Nessa “dissecação” epistemológica e pedagógica, o pensador expõe o que vê: o conhecimento geral como obstáculo ao conhecimento científico; o obstáculo verbal e imagético; a barreira representada pelo conhecimento unitário e pragmático; o obstáculo substancialista – “o que é oculto, é fechado” –; o obstáculo quantitativo; o obstáculo da objetividade.

Nas contrações desse movimento de educação alinhado com a ciência, os “esforços escolares” são relativizados, posta a colocação do autor de que, na escola, o ambiente jovem é mais formador do que o velho, os colegas, mais importante do que os professores (ib., p. 199). Uma cultura presa ao momento escolar equivale à negação da cultura científica (ib., p. 309-10). Encontra-se aí interessante chamada relativa à prática de uma formação inicial científica na graduação: alerta-se sobre o que essencialmente importa, desprende-se o olhar pedagógico dos “artificialismos” investidos no processo e põe-se no centro da atenção o sujeito aprendiz.

Na argumentação expressa por Bachelard nessa convocatória a um repensar do estudo da ciência, está uma noção de pesquisar liberta do estigma da verdade absoluta, da vestal aprisionadora, errônea, errante. “Pouco a pouco”, narra o pensador, “procuro liberar suavemente o espírito dos alunos de seu apego a imagens privilegiadas. Eu os encaminho para as vias da abstração, esforçando-me para despertar o gosto pela abstração”. No (“ascetismo intelectual” do) pensamento abstrato está o princípio primeiro da educação científica (ib., p. 292).

É interessante observar que em Bachelard a crítica a imagens, com direito em seus *Etudes* (1970) a discutir imagens boas e más, carrega o intento de afastar os riscos da intuição e do conhecimento daí derivado. Olhada do alto, essa análise enfatiza a compenetração que lidar com conhecimento

requer, simultaneamente alertando para emboscadas que, escondidas ou imperceptíveis aos menos avisados, ameaçam todos quantos adentram o campo intelectual da ciência.

O erro assume espaço de destaque, como erro positivo, erro normal ou erro útil. “Vamos acabar com o orgulho das certezas gerais e com a cupidez das certezas particulares”, proclama Bachelard (1996, p. 298). O espírito científico se faz da superação dos obstáculos epistemológicos variados, constituindo-se conjunto de erros retificados (ib., p.293).

E o progresso do espírito científico se faz por *rupturas* com o senso comum. A ciência, como o homem, não é criação da necessidade, mas do *desejo*. Por outro lado, ela é *intervencionista*. Por isso, deve ser feita numa comunidade de pesquisas e de críticas, para não se tornar totalitária (ib., Cap.2).

Nesse sentido, Bachelard substitui o *Cogito* cartesiano por um *Cogitamus*, considerando que um homem só é uma péssima companhia.

Acompanha-se a seleção sistematizada de Sampaio (2006) das ênfases bachelardianas, norteados pela pergunta: “criar – e sobretudo manter – um interesse vital pela pesquisa desinteressada não é o primeiro dever do educador, em qualquer estágio de formação?” (BACHELARD, 1996, p. 12).

Quando se procuram as condições psicológicas do progresso da ciência, logo se chega à convicção de que *é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado* [...] É no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que aparecem causas de estagnação e até de regressão, causas de inércia às quais serão chamadas pelo nome de obstáculos epistemológicos. [...] No fundo, o ato de conhecer dá-se *contra* um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização. [...] Quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem. Aliás, é bem velho, porque tem a idade de seus preconceitos. Aceder à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado. A ciência [...] opõe-se absolutamente à opinião (BACHELARD, 1996, Cap. 1).

Bachelard é enfático na sua preocupação com o conhecimento, em relação ao qual o acesso está condicionado à dúvida, ao questionamento que não se esgota.

A opinião está, de direito, sempre errada. A opinião *pensa* mal; não *pensa*: *traduz* necessidades em conhecimentos. [...] Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro

obstáculo a ser superado [...] Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído. O conhecimento adquirido pelo esforço científico pode declinar. A pergunta abstrata e franca se desgasta: a resposta concreta fica. A partir daí, a atividade espiritual se inverte e se bloqueia. Um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado. Hábitos intelectuais que foram úteis e sadios podem, com o tempo, entravar a pesquisa. [...] A idéia ganha assim uma clareza intrínseca abusiva. [...] Um valor em si opõe-se à circulação dos valores. É fator de inércia para o espírito. [...] (BACHELARD, 1996, p.18-19).

“Em resumo”, diz Bachelard, “o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar” (ib., p. 21). Há uma explícita crítica bachelardiana à educação conhecida, às práticas desses educadores, o “obstáculo pedagógico” revestindo-se de temível atualidade.

Na educação, a noção de obstáculo pedagógico também é desconhecida. [...] Poucos são os que se detiveram na psicologia do erro, da ignorância e da irreflexão. [...] O educador não tem o *senso do fracasso* justamente porque se acha um mestre. Quem ensina, manda [...] (ib., p. 23-24).

No entendimento de “quem ensina, manda”, Bachelard (ib., p. 24) criticou igualmente os livros de texto ou manuais de estudo (CAMILLONI, 1997, p. 19), neles percebendo a voz autoritária e singular de um saber que induz à repetição e nela enxerga o aprendizado.

Para o estudo e tratamento pedagógico dos obstáculos epistemológicos que se apresentam no processo de aprendizagem das ciências, Camilloni (1997) reuniu uma série de trabalhos sobre a temática. Ao se debruçarem sobre o conceito bachelardiano e sua aplicação no ensino, exploram os autores desses textos diferentes possíveis apropriações do referencial. Elas incluem o trabalho com os obstáculos para assimilar os conhecimentos científicos, a construção de problemas e superação de obstáculos, a identificação dos obstáculos por parte dos estudantes, estratégias para trabalhar os obstáculos. Essa análise e o desenho de possibilidades pedagógicas de enfrentamento dos obstáculos em sua relação com situações concretas do ensino reforçam o entendimento de que a busca por um aprendizado efetivo passa pela identificação e superação desses bloqueios.

De todo modo, a atenção para com o educador e o ensino e os aspectos pedagógicos das noções científicas sobressai em manifestações de Bachelard: ensinar é o melhor modo de aprender, diz ele em *Le rationalisme appliqué* (1949). E se referindo ao caráter da inversão da dialética do mestre e do aluno, Barbosa e Bulcão (2004, p. 60-1) recordam que, para Bachelard, continuar estudante deve ser o voto secreto de todo professor.

Vozes da empiria e da razão com que se debatem educador e educandos fazem parte do desafio. Importa inquietar a razão e desfazer os hábitos do conhecimento objetivo, fala o filósofo. “Deve ser, aliás, a prática pedagógica”, em que um certo sadismo é revelador da presença do desejo de poder no educador científico, afirma (BACHELARD, 1996, p. 394). Mas renunciar à própria intelectualidade é preciso, para assegurar acesos os elementos da fecundidade e do vetor da descoberta²⁸ (ib., p. 395).

A ruptura epistemológica é uma das marcas da teoria bachelardiana. Sobre seu polêmico sentido na obra de Bachelard, acompanha-se o pensamento de autores como Melo (2006, p. 146). Entende-se que o “espírito científico” encontra-se em descontinuidade, em ruptura, com o senso comum, o que corresponde a uma distinção, nessa nova ciência, entre o universo em que se localizam as opiniões, os preconceitos (o senso comum) e o universo das ciências. Observe-se que se tratava de algo imperceptível nas ciências anteriores, baseadas nos limites do empirismo, em que a ciência representava uma continuidade, em termos epistemológicos, com o senso comum.

Conforme observa Sampaio (2006), pela introdução dessa noção de ruptura epistemológica, Bachelard se opõe às tradições positivas. A vigilância vem a ser a função dessa epistemologia. Como quer Bachelard, justifica-se uma filosofia a que caberá distinguir, nos discursos científicos, o que pertence à prática científica do que está relacionado com as ideologias.

Outro aspecto a destacar na filosofia bachelardiana é que ela é uma filosofia do trabalho. O conhecimento é resultado de um trabalho ativo no que se refere ao objeto e também ao sujeito (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 55). Coerente com essa perspectiva, registram as autoras que Bachelard rejeita os valores da cultura pós-moderna baseados no ideal do pragmatismo (segundo o

²⁸ ... “o ímpeto indutivo”.

qual os sucessos de ordem pragmática teriam valor em si mesmos), e sua utopia de educação faz forte oposição à ociosidade pós-moderna de consumação passiva (ib., p. 57).

Bachelard é ainda enfático no lugar ocupado pela imaginação, sendo inevitável o lembrete dos pensadores da universidade para os quais a imaginação criadora é quesito incontestado. Por essa relação se evocam as reflexões de Whitehead em *Os fins da educação*, celebrando a aventura da vida par e passo com a aventura intelectual: a juventude é cheia de imaginação, diz o educador, e a justificativa para uma universidade é que ela preserve a conexão entre o conhecimento e o gosto pela vida. “Essa atmosfera de excitação que nasce de estudos imaginativos transforma o conhecimento” (1969, p. 10). Embora essa concepção universitária de Whitehead, voltada à “aquisição imaginativa do conhecimento”, esteja diretamente vinculada a progresso, sobressai na idéia de escola que prepara para a vida – “à universidade cabe soldar a imaginação à experiência” – uma postura de valorização do jovem que aprende e do ensino como encontro. Educação é posta como disciplina para a aventura da vida, pesquisa como aventura intelectual, cabendo à universidade constituir-se o centro da aventura compartilhada por jovens e velhos.

A articulação da imaginação com a razão em Bachelard promove a tecitura da pedagogia da razão, pedagogia da imaginação a que se referem Barbosa e Bulcão (op. cit.).

Como assinala Gomes (2006, p.16) em sua dissertação no campo das comunicações, Bachelard iluminou a reflexão sobre a relação sujeito-objeto nas ciências humanas e a importância das operações ativas de entendimento, conquista, construção e comprovação do objeto científico.

No apanhado de reflexões bachelardianas aqui interposto, reúnem-se elementos fundamentais do saber investigativo e, por extensão, da própria educação em Pesquisa, ao se tocar em pontos sensíveis do processo diretamente relacionados com a cultura científica, com concepções e práticas expressivas de uma dada relação homem e saberes. Comunga-se visivelmente da apreensão de uma pesquisa como passaporte da intelectualidade, da genuína libertação individual e coletiva.

Do ponto de vista perseguido neste estudo, pressupostos interligados destacam-se na orientação do pensador como necessidades imediatas indiscutíveis:

- a) sensibilização/preparo para o processo²⁹, equivalente a: catarse intelectual e afetiva, inquietação/provocação da razão e desativação dos hábitos, posição reformista;
- b) presença viva da crítica dialética, correspondente a abandono das verdades e dos preconceitos – em relação ao erro inclusive –, e desvio das armadilhas próprias da condição de intelectualidade;
- c) conhecimento aberto e dinâmico;
- d) gosto pela abstração;
- e) efetiva superação dos “obstáculos”.

Apropriados de um debate sobre formação, evidencia-se nesses requisitos seu caráter comum educativo. Sinalizam responsabilidades e atributos próprios de educadores – de pesquisa, de ciência –, de quem se requer adequada aproximação e entendimento do educando nesse delicado movimento da relação com o saber.

Pode-entrever no conjunto dessas considerações de estudo bachelardianas a chama gramsciana de “pessimismo da razão, otimismo do intelecto”, tanto quanto, sob outro ângulo, um norte e um referencial profundamente compromissados com a relação do sujeito com os saberes. Do liame desses elementos advém a observação de que um e outro autor, Gramsci e Bachelard, respeitados seu tempo, roteiro e proposta de vida, fornecem em sua obra e utopia argumentos para se alargar o debate sobre questões da educação, nelas embutida a do acesso ao saber.

Permite ambos, na leitura e apropriação da autora, perfilar-se afinados aos pressupostos de uma educação em Pesquisa, na medida em que podem responder por um elenco de aspectos inseparáveis da (re)construção e difusão do conhecimento – processo este indissociável do saber Pesquisa, o saber investigativo. Alinhados com os pressupostos referidos, ética, crítica e relação do sujeito com o saber permeiam motor e combustível dos dois

²⁹ Por aproximação, formação do espírito científico e educação em Pesquisa.

ideários. Cada qual a seu modo e interpretação, os dois intelectuais usaram a força singular de suas idéias para defender transformações, escola e ensino em destaque.

Conforme esclarece Bufrem (2008), na sua oposição ao espontaneísmo, Bachelard aproxima-se de Gramsci, com o rigor que imprime ao objeto científico e sua construção. Assim sendo, arma-se contra o espontaneísmo e a opinião, que, segundo ele, "pensa mal". Evitando respostas fáceis às perguntas originadas do senso comum, o cientista deve evitá-las (ambas).

Aí se encontra, entretanto, continua Bufrem, uma aparente oposição em relação a Gramsci, para quem a possibilidade da filosofia para o "povo" parte do pressuposto de que a opinião é capaz de verdade, portanto, o sentido comum pode conter o bom senso e não apenas preconceitos. Por isso a afirmação de que, na vida de Gramsci, como em seus escritos, não há um "corte", uma ruptura, como defende Bachelard, entre rigor científico e luta política, entre razão e paixão, entre conhecimento sistematizado e saber popular, entre "o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade". A dialética está presente em ambos os autores como uma forma de construir o conhecimento. Se é preciso respeitar o conhecimento popular, isso não impede que se faça a avaliação crítica das crenças presentes no "senso comum", como nos ensina Gramsci (BUFREM, 2008).

Se se pode dizer do estudo da formação do espírito científico ou atitude científica ter como foco a ciência e sua apreensão acurada, é na relação do sujeito com o saber científico que se inscreve o cerne do desafio. As discussões bachelardianas, como preocupação direta e objetiva com a questão do "saber dos saberes", a ciência, são recado silente do humano incompleto e seu desejo-móvel de aprender de que nos alertam os estudiosos da relação com o saber.

A apreciação da literatura relacionada com a temática deste estudo é feita a seguir.

5.4 SOBRE A PRESENÇA DA TEMÁTICA NA LITERATURA

A valorização do pensamento investigativo, com seu poder emancipatório, remete-nos ao ideário defendido pelos representantes das pedagogias críticas, comprometidos com dado projeto de universidade e de sociedade para o país. A produção e transmissão de conhecimento são assumidas como uma forma de se fazer universidade (LUCKESI *et al.*, 1996).

Comparece ao debate sobre a universidade brasileira a questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, já mencionada, princípio universitário fortemente defendido por Faria (2005).

Fernandes – para quem “indissociabilidade é uma expressão muito forte” –, recomenda reconstruir essa idéia, concebendo um paradigma de ensinar e aprender sobre outro paradigma de ciência, conhecimento e mundo, diferente do que tem assinalado nossa prática universitária, onde a indissociabilidade comparece como questão metodológica ou de integração de atividades. Trata-se, nos termos da autora, de pensar essa prática como uma questão epistemológica situada numa dimensão cultural (entendida como produção da vida cotidiana), e assim percebê-la à luz de uma outra episteme, que incite a um ensinar e um aprender inseparáveis da dúvida, signo da pesquisa, e da leitura da realidade, marca da extensão (2002, p. 100).

A investigação sobre a pesquisa na cultura e nas práticas universitárias não se tem apresentado frontalmente como tendência temática de estudo na UFPR. Na produção de teses e dissertações da Instituição relativa ao período de 1967 a 1998 (2961 trabalhos), não se discute a problemática da familiarização do universitário com pesquisa. Liane dos Anjos (2001), de sua parte, não registrou um título sequer focalizando a questão ao analisar as tendências temáticas de 370 dissertações (1997-2000) do Mestrado em Educação da UFPR. No ano de 2007, Rocha comparece com dissertação movida pela concepção de pesquisa no cotidiano escolar e voltada às possibilidades de adoção da metodologia *webquest* na educação pela pesquisa.

Busca do tema de interesse no sistema Thales da Instituição trouxe à mostra o registro de apenas três iniciativas afins, todas oriundas de

professores do Departamento de Ciência e Gestão da Informação (DECIGI), sendo dois projetos encabeçados por Bufrem (*Ensino com pesquisa: saberes e práticas no ensino superior, com a colaboração desta autora, e Opções metodológicas em pesquisa*), e ainda um projeto de *Manual de metodologia da pesquisa científica*, cancelado em função do desligamento institucional da professora responsável (também do DECIGI).

O exame da literatura periódica nacional relativa à presença da pesquisa em ambiente de ensino universitário, em si uma questão velha conhecida, traz à tona um conjunto caracterizado pela identificação de problemas em discussões isoladas, muito específicas e/ou não aprofundadas, quando não restritas a aspectos da dimensão formal ou instrumental da pesquisa, como ocorre, aliás, com a vasta produção de livros disponível no mercado. Com esse viés, distancia-se esse referencial do que aqui se debate.

Verificação seletiva na produção periódica nacional em educação dos últimos dois anos não fornece outro cenário, mas contribui para sustentar que o eixo temático pesquisa na universidade fortalece um compromisso e uma relação com as “instâncias superiores” – à e da instituição – e suas orientações, e não com o cotidiano escolar contextualizado e existente em função de um educando que se presume, tal qual esse nível de ensino, de qualificação “superior”³⁰. No ângulo temático de interesse, encontram-se como tendências afins: ensino com pesquisa e pesquisa no ensino, pesquisa como princípio educativo, ensino de (metodologia da) pesquisa na graduação, trabalhos de conclusão de curso/monografias, além da iniciação científica *ipsis literis*.

A produção acadêmica contabilizada pela CAPES pulveriza por campos e interesses bastante específicos os esforços que se inclinam a estudar a questão da pesquisa pela ótica educacional ou pedagógica.

Levantamento na produção registrada no Banco da CAPES³¹ (a partir de 1987) trouxe à mostra apenas 21 trabalhos (três teses e dezoito dissertações) de possível interesse para o presente estudo. O processo

³⁰ Refere-se à culminância de estudo e ao diferencial implícito em uma formação de nível superior, e não a uma posição social de superioridade.

³¹ Bufrem e Breda, 2006 (levantamento preliminar como subsídio para outros estudos).

envolveu sete buscas validadas³², simples ou relacionais, comandadas pelas palavras-chave: trabalhos de conclusão de curso, monografia, pesquisa e graduação (6 resultados), monografia de conclusão de curso (13), trabalho de conclusão de curso (266), relação estudante universitário e pesquisa (77), pesquisa acadêmica discente (63), formação iniciação científica (127) e Bernard Charlot (20). Nos trabalhos sobressaem a idéia de pesquisa (7 incidências como palavra-chave), a preocupação com o ensino (5) e a graduação (4), além da iniciação científica (3). Dentre as palavras-chave não explicitadas, destacam-se os temas indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pesquisa como princípio, prática da pesquisa, ensino-aprendizagem de pesquisa e metodologia científica (disciplina), com duas referências cada. Nove desses estudos envolvem diretamente o parecer de estudantes ou egressos.

Destaca-se nesses estudos a preocupação com a garantia da presença e com o melhor aproveitamento da pesquisa no cotidiano de ensino superior. A busca de pontos de convergência anota temas ou abordagens recorrentes em termos da literatura nacional examinada. Tanto do ponto de vista das áreas contempladas, quanto do enfoque investigativo, predominam variedade e especificidade, o que ratifica a produção em educação como pródiga em afluentes, caracterizada pela contribuição de profissionais e visões originários dos mais diversos campos de saberes, com móveis e focos de atenção diferenciados.

Os interesses do Grupo de Pesquisa *Educação, Pesquisa e Perfil Profissional em Informação* do DECIGI têm levado a outras frentes de atenção. A base de dados ERIC (*Educational Resources Information Center*) mostra-se um instrumento valioso para acessar experiências investigativas.

Levantamento sobre a presença temática da relação entre pesquisa, conhecimento e aprendizagem (2003)³³ apontou a presença significativa dos descritores *Learning Strategies* (Estratégias de Aprendizagem), *Teaching Methods* (Métodos de Ensino) e *Computer Assisted Instruction* (Instrução

³² Termo e/ou relação aceito(a), com indicação de resultado pertinente.

³³ Trabalho em colaboração com Bufrem, 2003. Parte de levantamento, na referida base de dados, dos artigos de periódicos internacionais publicados no período entre 1998 e 2003, para extração do *corpus*, constituído de 654 artigos, selecionados segundo os descritores *Research* (pesquisa), *Knowledge* (conhecimento) e *Learning* (aprendizagem).

Auxiliada por Computador). Tomados em conjunto, os artigos recuperados nessa busca registram a expressiva ocorrência de questões voltadas à epistemologia e aos processos cognitivos e abordagens envolvendo modelos, formação de conceitos, pesquisa-ação e mapas conceituais, destacando-se, pela baixa ocorrência, estudos centrados no estudante, no professor, na relação professor-aluno, na educação para a ciência (ou para a pesquisa). Ao observar a curva ascendente da tecnologia, a ênfase da estratégia e das metodologias de apoio como preocupações salientes desses pesquisadores, confirma-se a interpretação de Chassot (2003, p. 90) de que é o mundo que se impõe à escola, não o contrário, é o mundo que dita o quê e como deve ser nosso objeto de atenção.

Esforço de atualização (2004) do panorama revelado nesse trabalho, com ampliação do *corpus* em 73 referências, manteve as principais tendências apontadas. Nova análise de 300 itens selecionados na relação educação, ensino e pesquisa trouxe à mostra, par a par com preocupações de ensino e experiências escolares localizadas, a discussão do *Learning Paradigm* e seus pressupostos. Os estudos focalizando *Critical Thinking* (Pensamento Crítico) e *Reflective Teaching* (Ensino Reflexivo) são merecedores de atenção. A oitiva do sujeito estudante sobre questões de seu maior interesse permanece sem visibilidade nessa literatura.

Particularmente de 2004 em diante, agregaram-se à pauta ordinária de trabalho do Grupo *Educação, Pesquisa e Perfil Profissional em Informação* estudos avaliativos da produção científica relacionada com educação, tendo como entrada ou balizamento as aproximações com a área da (ciência da) informação. Como acompanhamento seletivo de tendências temáticas de uma literatura pertencente a mais de um campo de origem, são renovadas as associações preestabelecidas para fins de cada novo levantamento e análise entre saberes, temas e/ou abordagens. Discussões aproximadas ao objeto ou ao tratamento desta tese mantêm-se periféricas, restritas às principais tendências temáticas da produção nacional em educação identificadas e referidas.

Artigo em colaboração com Bufrem (2005) focalizou a presença do binômio educação superior e pesquisa em artigos da Revista Brasileira de

Educação, periódico de divulgação científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Análise de conteúdo sobre o comparecimento dessa temática no período 1995-2004, o trabalho partiu de um levantamento dos artigos desse veículo, registrado em base de dados específica, para revelar as tendências investigativas nesse campo, evidenciando a focalização da prática da pesquisa e suas relações com o saber produzido, as temáticas a ela relacionadas e as principais questões levantadas nos textos.

Do total de 240 artigos arrolados por meio de descritores representativos da relação buscada, foi extraído o *corpus*. Esse *corpus* foi então duplamente recortado, considerando-se como foco de interesse inicialmente os artigos representativos da relação educação e pesquisa e, num segundo momento, os artigos especificamente relacionados à pesquisa na educação superior. Os artigos selecionados, respectivamente 34 no primeiro recorte e catorze no segundo, constituíram objeto centrado de análise.

Nos recortes dessa produção científica analisados, a dispersão de ordem temática se contrapõe a uma concentração em torno de objetos mais definidos, quando previsto pela linha editorial. Os artigos devotados ao tema pesquisa científica caracterizam-se por relações temáticas e enfoques diferenciados, merecendo registro a questão dos paradigmas de investigação, a abordagem histórica, a pesquisa etnográfica e as análises da produção científica.

No primeiro recorte, a pesquisa sobre pesquisa assume uma posição de destaque (32% dos trabalhos), e preocupações com a formação de professores, os textos escolares e a leitura escolar ganham realce. A categoria juventude diz presente permeada por questões como sua inserção no processo histórico, nos movimentos sociais e no trabalho. O segundo recorte aborda a universidade sob ênfase político-social, como *locus* de resistência e mudança. De todo modo, a procura de lacunas ou da não-visibilidade temática apontou na direção da carência de matérias sobre o sujeito estudante. Ainda que a categoria juventude seja contemplada com interesse, o universitário se faz ausente.

Tendo em vista a seqüente criação de uma base de dados sobre as questões temáticas relacionadas com a presente pesquisa, previamente intitulada BRAPEG (Base Referencial de Artigos sobre Pesquisa no Ensino de Graduação), foi encetado pela autora um levantamento seletivo na produção periódica nacional de educação, que contou com apoio acadêmico de discente do Curso de Gestão da Informação da UFPR³⁴.

Os critérios para a escolha dos periódicos consistiram no endosso Qualis, na regularidade das publicações e na disponibilidade eletrônica.

Direcionada à produção relacionada com pesquisa e/no ensino de graduação, a busca submeteu-se a vários termos descritores, dados os sinônimos e quase-sinônimos, e suas combinações (pesquisa, metodologia da pesquisa, formação científica, iniciação científica; em relação a: educação superior, ensino superior, escola superior, graduação, formação universitária, formação profissional). A estratégia de seleção das referências consistiu na leitura integral dos resumos e na apreciação das palavras-chave dos artigos de periódicos, a fim de identificar a presença central ou periférica da temática de interesse. Foi igualmente buscado material sobre os autores fundantes da tese.

Foram arrolados nesse embrião da BRAPEG 54 artigos de periódicos, de um total de 463 artigos, relacionados a quatro títulos e a uma busca adicional na Base Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação, BRAPCI, do DECIGI.

Esse conjunto preliminar, *corpus* ainda em formação, pode fornecer alguns sinais da produção científica periódica nacional relacionada ao tema pesquisa na escola universidade.

A relação procurada (pesquisa e graduação) é temática rara nessa literatura, somente se encontrando em 10% dos artigos, aos quais se agrega um percentual 7% superior de artigos devotados a reflexões acerca do ensino ou da educação em ciência(s).

A formação – docente, continuada, profissional – sobressai nessa produção como uma preocupação distintiva da escola superior. A associação de pesquisa com a pós-graduação e com a avaliação institucional faz-se presente. Confirma-se a carência de discussões implicadas com o sujeito

³⁴ Juliana Lazzarotto, estudante do 4º. ano do Curso, bolsista PIBIC/CNPq.

estudante em relação a Pesquisa. Ao invés, sobressai nesses artigos a atenção para com o professor, seja como profissional carente de projetos formativos, seja nas questões da licenciatura, seja como “agente” definidor no universo escolar e questões respectivas.

Das discussões sobre a introdução à pesquisa na graduação expressas na literatura nacional retiram-se sobretudo dois marcos recorrentes: a valorização da presença dessa formação inicial investigativa, par a par com as questões do seu trato, do ponto de vista conceitual ao prático. Autores comparecem com uma contribuição ilustrativa empírica em que, via de regra no plano do discurso, buscam dissociar-se do modelo superior vigente, qual seja, da noção de processo de olho em produto.

A atenção para aspectos mais peculiares dos processos cumpridos pelos sujeitos tem-se mostrado um ponto nebuloso nos debates sobre o tema. Entretanto, notam-se esforços de cunho didático-pedagógico que tangenciam as questões inerentes ao sujeito aprendiz.

Comum nos numerosos escritos de apoio à preparação do pesquisador é à convicta defesa de pesquisa como atividade individual e socialmente relevante corresponder, na sua abordagem, uma ênfase técnica ou metodológica, quando não expressamente utilitarista. A tendência ascendente é a sustentação da magnitude da pesquisa pela argumentação dos benefícios de retorno. Ficam à margem ou são pragmaticamente tratadas questões pertinentes à educação do pesquisador, como as levantadas ao se pensar postura investigativa e atitude científica. O comparecimento da ética, quando ocorrente, pode ser reduzido a um capítulo ou seção em que se alerta para o plágio, crédito às fontes ou outra questão não-fundante.

Sobressai nas reflexões publicadas a “naturalidade” da presença de Pesquisa na escola superior, reflexo do princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, uma noção e também uma concepção de pesquisa transferidas de modo intocável para os currículos e disciplinas dos cursos de graduação, quando ocorrentes nos projetos pedagógicos. Pode-se considerar que, nessa linha de raciocínio, pesquisa não é tomada propriamente como um saber, e sim como um (aprender a) fazer segundo a instituição. A “naturalidade” com que se encara o “tradicional” binômio pesquisa-

universidade, a obviedade de trato subjacente, geram uma abordagem do saber investigativo em dissonância ao que dele se requer como saber fundante da educação superior. As práticas correspondentes vão ser portadoras dessa concepção cristalizada.

O dizer de Rodrigues (2003) vai nessa direção. Ao discutir a atual relação da universidade com o conhecimento numa análise voltada para a pesquisa no ensino e o ensino da pesquisa, Rodrigues coloca a pesquisa como elemento fundamental para a re-significação das atitudes de ensinar e aprender, “tradicionalmente desenvolvidas na universidade”. Chama a atenção para a crítica a uma universidade em que predomina a visão do conhecimento como objeto exterior ao sujeito em busca do conhecer, porquanto dele independente (id., p. 364). Sua referência a uma concepção assim naturalizada, instalada na mentalidade da graduação, pode ser acompanhada pela consideração de que o estado de “naturalização” atinge sobremaneira a pesquisa, isso contribuindo para a ausência de seu questionamento.

Não deixa a educação em Pesquisa propugnada de ser um modo de articulação entre ensino e pesquisa na graduação, não escapando dos efeitos da aludida “naturalização”.

O incontável volume de títulos e edições sobre conteúdos e debates que poderiam ser considerados integrantes do saber Pesquisa (saber investigativo), nos seus pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico (cf. BRUYNE *et al.*, 1977), ratifica um território temático dispersivo.

Fávero (1999) comunga das atenções para com a universidade como *locus* de pesquisa e criação de saber. Ao examinar o papel da instituição no tocante à formação profissional, inclui na discussão o dever de oportunizar ao estudante o aprender a pesquisar.

A discussão acerca da importância da pesquisa encontra amparo nos livros dedicados ao pesquisador estudante. Como colocam Booth, Colomb e Williams, o primeiro questionamento a ser respondido é o que a pesquisa representa para o educando, além da nota em si. A associação da pesquisa ao prazer de resolução de um enigma, satisfação da descoberta do novo e contribuição para o conhecimento, posição que muitos podem achar idealista, afirmam, não vai esgotar os ganhos práticos e imediatos para o pesquisador

iniciante: ele avançará em compreensão do tema de estudo, capacitar-se-á para chegar a investigar por conta própria, e em qualquer campo do saber essas técnicas (sic) mostrar-se-ão necessárias (2000, p. 3).

A abordagem da pesquisa como processo formativo, com a reabilitação de sua dimensão pedagógica de estímulo a sujeitos pensantes, conduz a reflexão de Maria Isabel da Cunha (2004) sobre pesquisa e pós-graduação em educação. Embora fuja à questão na graduação, seguindo a tradição das discussões relacionadas a pesquisa na universidade, a atenção dada ao sentido político e ao poder emancipatório dessa formação prestam-se ao debate de toda presença de acesso a Pesquisa e da(s) forma(s) que assume sua educação. Em destaque, do ponto de vista de interesse, está a análise desse processo formativo em sua dimensão valorativa, a que não escapam os aspectos normativos e prescritivos envolvidos.

Essa observação é saliente na questão das orientações de ordem metodológica e formal na elaboração do trabalho científico, em que inexiste neutralidade. No âmbito de competência de biblioteconomia e ciência da informação, domínio responsável pelo ditame de normas e padrões indissociáveis da comunicação acadêmica e científica, essa ausência de neutralidade já foi admitida, e a reprodução do molde do exterior discutida por estudiosos da área, como Francisco das Chagas de Souza (1993, 1997).

Ao se questionar sobre que pensamento constitui a metodologia dita científica, no prefácio de uma obra dedicada à metodologia científica na era da informática (MATTAR, 2005, p. xi-xii), Hans Ulrich Gumbrecht, professor da *Stanford University*, EEUU, introduz a reflexão acerca da complexidade da disciplina, a partir dos seus conceitos definidores elementares. Metodologia científica poderia ser definida como o conjunto de procedimentos utilizados no mundo acadêmico ou científico quando se pretende alcançar objetivos e soluções categorizados como específicos desse mesmo mundo.

A substituição momentânea da palavra “científica” pela palavra “acadêmica”, segundo Gumbrecht, pode facilitar nossa apreensão da questão por fazer referência a uma realidade institucional localizável. Entretanto, ao se juntar ao substantivo “objetivos” (aquilo que se espera alcançado pela metodologia científica), a adjetivação soa esquisita, seja na combinação com o

termo “científicos”, seja com “acadêmicos”. No primeiro caso, continua Gumbrecht, passa-se de um estado temporário de clareza de compreensão à percepção de que o adjetivo “científicos” tem uma relação estranha de neutralidade com “objetivos”, isto é, ele não tem peso semântico distintivo. No caso de “objetivos acadêmicos”, a expressão põe-se de imediato sob suspeição, dando a impressão de que se refere a objetivos em que não se crê efetivamente, ou, na interpretação desta autora, algo aparentemente alheio ao sujeito pesquisador.

Chamando a atenção para a interferência da variação cultural, Gumbrecht aponta que o significado de *scientific methodology* difere de *metodologia científica* em português, porquanto esta última é abrangente e a expressão inglesa restringe-se às ciências ditas “naturais”, o que salienta a sempre necessária contextualização dos conceitos. O mesmo autor destaca como sistema social o universo acadêmico, metodologia acadêmica e pensamento acadêmico, em que se encaminha o tornar-se intelectual e ver o mundo em mais complexidade. A metodologia acadêmica nesse ponto se insere não em formato de solução pronta, mas na capacidade de imaginar alternativas, nesse modo se abrindo a mudanças.

Refletindo sobre o significado de iniciação científica, Lehfeld recorre ao universo antropológico para relacionar iniciação com um conjunto de processos – ritos, técnicas, tradições – pelos quais as pessoas se iniciam em alguma atividade. “Há sempre um sentido de festejo mesclado com sofrimentos e expectativas, pois surgem novas situações que nos forçam à aprendizagem, à adaptação ou à quebra de uma rotina anterior”. No sentido lato, diz a autora, o processo de iniciação científica pode ser apreciado como todo o trajeto dos novos pesquisadores por meio do aprendizado no “fazer” (aspas no original) e do ato de construir os procedimentos metodológicos (2007, p. 43). Nesse entendimento, podem ser considerados iniciantes os universitários, os graduados, e até os pós-graduados que ainda não atingiram sua autonomia investigativa – metodológica, científica, em relação à estruturação da sua pesquisa (ib., p. 44). A educação em Pesquisa na graduação pode ser apreendida então como um modo de iniciação científica, uma formação inicial científica inscrita como presença curricular e pedagógica.

Os aspectos elencados por Lehfeld (ib., p. 52-54) para o processo educacional da iniciação científica propriamente dita podem infiltrar-se como lembretes a toda educação em Pesquisa. Embora organizados como uma breve nota de pontos-chave nessa formação específica, estimulam a pensar os estudantes e o saber investigativo, deixando entrever as questões relacionais implícitas.

O primeiro aspecto levantado pela autora refere-se à vontade do estudante em realizar projetos de pesquisa. Posta como condição *sine qua non* da empreitada, a idéia é associada a motivação e seu fortalecimento ao longo do processo. Em Charlot, como se sabe, a relação com o saber não se efetiva sem o desejo e a mobilização.

Os aspectos seguintes, aprender a pensar e aprender a escrever, mostram-se interligados. Esses dois aprendizados poderiam resumir o cerne de conteúdo em Pesquisa, já que implicam o acesso tanto à construção como à comunicação do conhecimento científico. Entende-se que integram o aprender a pensar em sentido amplo os necessários raciocínios e o espírito crítico, lembrados pela autora juntamente com o caminhar do mais fácil ao mais complexo. Isso significa retomar, em outros termos, que o pensar científico engloba um “raciocínio científico”, atrelado a métodos e análise da realidade, e que não se concebe sem a presença da crítica. As condições de trabalho e de orientação encerram essa relação, sinalizando o impacto dos aspectos mais pragmáticos no desenrolar do processo. Entram aí elementos como tempo, disponibilidade e capacidades do estudante, além dos fatores de infra-estrutura física e de recursos para o estudo, como computadores e acervos bibliográficos.

Cabe lembrar que, nos termos universitários “oficiais” e numa correspondente apropriação da expressão, a iniciação científica “ou similar” é enaltecida como fator de integração entre pesquisa e ensino. É assim que ela é vista por Cury (2004), ao voltar-se para “a busca de uma relação virtuosa” entre graduação e pós-graduação. O autor afirma que, embora essa iniciação possibilite a maior circulação entre graduação e pós-graduação, se as bolsas de iniciação científica e similares funcionarem de modo isolado e/ou pouco expandido, geram avanços sem a qualidade de uma integração institucional

mais ampla. Evocando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a monitoria é lembrada como possibilidade de aproveitamento dos discentes da educação superior em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições. Essa articulação da pesquisa com o ensino destaca este último como elemento histórico preponderante da graduação. Como ressalta Cury,

A graduação, tardia na sua origem e constituição em nosso país, já que remonta à chegada de D. João VI ao Brasil, teve sempre como componente dominante o ensino. O ensino, por ser o repositório da memória do conhecimento acumulado pela humanidade, torna-se a base para se ir do conhecimento consolidado para o ainda não conhecido. *Será tarefa da pesquisa* [grifo nosso] trazer à tona as descobertas e os avanços que ela propicia. Do mesmo modo, é função do ensino, como diria Gramsci, *socializar verdades já conhecidas* [grifo no original] e torná-las patrimônio de todos. Nesse sentido, a graduação teve e tem o ensino como seu componente predominante (ib.).

Afirmações nessa direção reforçam a inscrição de Pesquisa como saber próprio da pós-graduação, não da graduação. A transferência para a pós-graduação da competência da formação para a pesquisa é compartilhada por professores, como revela Lüdke (2001) ao tratar do professor, seu saber e sua pesquisa. O estudo apontou inexpressiva atribuição dessa responsabilidade aos cursos de graduação, mostrando-se a exceção geralmente associada aos que haviam sido beneficiários de bolsas de iniciação científica.

Já o ensino de graduação como expressão concreta da articulação ensino, pesquisa e extensão, foi tema do XV Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, realizado em Recife, em maio de 2002. Editada no início de um novo promissor governo, como convite declarado à atualização da universidade, a Carta do Recife (2002) insistiu na questão da indissociabilidade e sua efetivação. À luz do Plano Nacional de Graduação (PNG), atesta

O que a Carta de Recife e o PNG afirmam é uma nova concepção de indissociabilidade entre ensino e pesquisa; a Carta de Recife radicaliza esta novidade ao afirmar que 'o que é indissolúvel pressupõe unicidade'. Está-se mais além da afirmação clássica da 'Universidade de pesquisa', aquela que ao lado da formação de quadros, desenvolve programas específicos de investigação. Este último conceito não resolve, de fato, o desafio [...] O ForGRAD tenta superar a inadequação de um conceito de

indissociabilidade que apenas coloca lado a lado atividades que guardam certa autonomia, para afirmar a possibilidade real da unicidade entre ensino e pesquisa, desta vez como princípio pedagógico (ib.).

E, recorrendo ao PNG, completa: somente se ganha competência científica se cada curso de graduação lograr a familiarização discente com os fundamentos – a episteme – da área científica e área do conhecimento. O processo exige domínio da história da ciência respectiva, dos métodos e linguagens que a distinguem e a interlocução com os clássicos pertinentes.

Sob um ângulo ao mesmo tempo mais pragmático e aberto, a “iniciação” pode ser apreendida como o estrito fazer pesquisa pelo neófito, apropriação que resulta em tantas publicações de fundo predominantemente didático. O livro *O processo de pesquisa: iniciação*, de Moroz e Gianfaldoni (2006), por exemplo, que carrega o termo como subtítulo, trata da apresentação do processo e atividades relacionadas com a elaboração do conhecimento científico.

Ao tratar da monografia na universidade, Inácio Filho (1995) adentra o tema com uma conversa dirigida a estudantes e professores, que parte do significado de estudo para introduzir a questão da leitura e uso da biblioteca. Estudar, lembra o autor, é uma atitude complexa, que passa pelos textos e está relacionada com uso sistemático da biblioteca a leituras, e ainda com participação em aulas, palestras, seminários e outros eventos, tudo o que se referir à vida universitária (1995, p. 16). Ao discorrer sobre universidade e pesquisa (Cap. 2), ele se questiona se é possível iniciar os alunos de graduação na pesquisa. À incursão sobre a história da universidade e a formação da universidade brasileira, com seus problemas como instituição de ensino, segue-se o elenco de alguns pontos para superação das deficiências. A situação das ciências humanas é citada em flagrante desvantagem em relação às exatas e biomédicas.

Reconhecendo os desafios educativos que os estudantes chegados à universidade tendem a representar, Inácio Filho concentra a responsabilidade na atuação do professor, de quem cobra preparo, atualização, sugerindo a designação dos melhores professores para trabalhar com os alunos ingressantes. Do ponto de vista do encaminhamento da

formação superior sintonizada com a idéia de iniciar à pesquisa, sugere a introdução de técnicas de leitura e anotação, par a par com o trabalho de textos dos principais quadros teóricos de referência e autores tradicionais do método. “Trabalhar noções de método e de teoria para ir facilitando a emergência de uma mentalidade de rigor e disciplina acadêmicos” (ib., p. 46). A discussão com os alunos acerca de alternativas explicativas e das virtudes e falhas dos textos estudados, a prática da interdisciplinaridade e uma iniciação pelo estudo dos pensadores clássicos constituem outras formas de trabalho docente indicadas.

A escolha do tema de pesquisa numa associação próxima à realidade discente é lembrada por Inácio Silva como crucial para enriquecer a aprendizagem (ib., p. 46). Esse ponto se afirma como item fundamental na relação do estudante com o fazer investigativo, mas é preciso não esquecer que ele subentende uma aproximação efetiva docente-discente, uma comunicação afinada e uma atenção a essa etapa do processo maior do que a habitualmente prevista ou concedida.

Na perspectiva do mesmo autor, a realização de pesquisas de natureza bibliográfica poderia resolver a questão da iniciação à pesquisa nos cursos de ciências humanas. Para ele, finalmente, de nada adianta haver na graduação uma disciplina de metodologia científica ou equivalente, não importa a denominação, se os professores não pesquisam. E se a pesquisa ocorre, e os professores pesquisadores envolvem seus estudantes, essa disciplina poderia ser dispensada nos cursos de graduação (ib., p. 48).

Dentre as considerações convergentes nessas abordagens de introdução à pesquisa, considera-se mais significativa para olhar o acesso do estudante de graduação e a própria educação no saber investigativo, primeiramente a questão da biblioteca e uso das fontes. A abordagem de uma metodologia centrada nos recursos da informática não significa perda de espaço para a figura da biblioteca tradicional. Não obstante o eventual reconhecimento, em edições mais atuais, de que a biblioteca vem perdendo espaço na concorrência com a *web*, é importante a observação de autores (não bibliotecários) de que os recursos informacionais em bibliotecas não são utilizados em sua plenitude. Existe nesse sentido, há décadas, uma quantidade

de estudos em biblioteconomia e ciência da informação focalizando a problemática de uso/não-uso efetivo dos produtos e serviços das bibliotecas.

Ao se voltar para as atividades universitárias, Mattar (2005) esclarece que o enfoque do processo educativo deslocou-se da aquisição de informações para a percepção das relações presentes nos temas investigados. O que se espera do estudante universitário, diz o autor, é o desenvolvimento de capacidades e estratégias para buscar e acessar esses dados, perceber diferenças e semelhanças e apresentar o resultado (ib., p. 91). A preocupação com os desafios de educação e comunicação impostos pela chamada sociedade da informação leva Mattar a alertar os usuários da internet sobre alguns problemas específicos. Além de questões como isolamento, empobrecimento de contacto real humano e sobrecarga cognitiva, a que os estudiosos presenciais não estão sujeitos, ele lembra a ergonomia, os danos do relacionamento físico entre o homem e as máquinas, computadores em particular (ib., p. 140). Novas formas de ler e de escrever estão surgindo, alerta ainda Mattar, o que sinaliza para professores e estudantes a necessidade de organizar um suporte eletrônico integrado (colaborativo) para estudo (ib., p.141).

A aderência da divulgação no processo de produção é enfatizada por Targino em recente incursão sobre o tema acesso e uso à informação científica: “a divulgação de resultados é etapa, e não complemento, das investigações de teor científico, configurando-se como a expressão mais elevada da função social do pesquisador” (2007, p. 97). O reportar-se enfaticamente ao papel dessa fase como elemento do processo investigativo emite a aplicação do mesmo entendimento na formação respectiva, no caso em tela, o acesso do estudante de graduação ao saber Pesquisa (saber investigativo).

O entendimento de ciência como instituição social conduz a perceber pesquisa vinculada a divulgação de resultados, sendo que a comunicação dos mesmos deve ser adequada ao público e ao veículo. A propósito, em outro texto, Targino chamava a atenção para o fato de existir em torno da expressão *redação técnico-científica* um mito desestimulador, causador de aversão (2005, p. 365).

Com base na leitura social das ciências, Vega Miche e Corral Ruso (2006) voltam-se ao estudo da fonte epistemológica do currículo como referência nas carreiras universitárias orientadas para a formação de pesquisadores científicos. Princípios metodológicos na construção dessas formações e suas possíveis dimensões de aplicação são organizados consoante os diferentes níveis de compreensão da ciência, a saber, ciência como sistema de conhecimentos, ciência como atividade dirigida à produção, difusão e aplicação de conhecimentos, ciência como instituição social e ciência como parte integrante da concepção científica do mundo. Uma tabela sintetiza esses princípios e dimensões compatíveis com um currículo focado na investigação, acompanhados de formas correspondentes no processo docente educativo.

Da perspectiva de uma proposta pedagógica de ensino indissociável de pesquisa, cabe a Cunha questionar de onde vem a dúvida intelectual, sublinhando o papel intransferível da realidade e das práticas como fontes geradora e mobilizadora da pesquisa. Esbarra então na barreira da lógica tradicional curricular, tendente à teoria, em que o estudante não percebe que das práticas pode partir para construir a dúvida epistemológica (2002, p. 30). Acresce-se assim à questão da escolha temática a necessária leitura das práticas, como requisito e subsídio para se aprender Pesquisa, como processo e produção de conhecimentos. Firma-se ainda um princípio educativo mais amplo, o da necessária reflexão sobre os currículos e sua lógica, sem o que não farão sentido quaisquer alterações curriculares.

A significância da prática está relacionada com reconhecer, acompanhando Kosik (1986), que o conhecimento não se constrói apenas pela contemplação; o homem conhece a realidade na medida em que cria a realidade humana e se comporta como ser prático. Há, em contexto, um sujeito que conhece e coisas por ele conhecidas. Assim é que cada coisa, cada objeto sobre o qual se volta a atenção do homem, pertence ao todo em que ele se encontra, que, mesmo não percebido de forma explícita, constitui-se na “luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado” (KOSIK, 1986, p. 25). Oliveira (1998, p. 21) apóia-se no que

atestam os especialistas para confirmar que, em se tratando de pesquisa, aprende-se mediante o próprio fazer, a prática sendo insubstituível.

A indagação freqüente sobre o que significa pesquisar vem de longa data. Sua valorização ascendente nos cursos de graduação é lembrada por Kobashi (2002) associada a vários fatores: adoção de conceitos novos de aprendizagem e de assimilação de conhecimentos, valorização da abordagem interdisciplinar na busca de respostas para os problemas da sociedade, necessidade de formar para atuar em uma sociedade de intelectualização crescente, em que se cobram dos trabalhos atitude reflexiva, embasamento teórico-metodológico, diálogo com várias disciplinas (2002, p. 153-154).

Essa valorização é creditada por Kobashi a fatores como a aplicação de novos conceitos de aprendizagem e de assimilação de conhecimentos, com propostas de ensino em que o fazer saber toma o lugar do fazer puramente técnico, valorizando-se o espírito crítico e a autonomia; o valimento da abordagem interdisciplinar para responder as questões da sociedade atual; a necessidade de ajustar o ensino de graduação à formação de indivíduos em condições de atuar em uma sociedade em processo de crescente intelectualização (ib., p. 154). A autora destaca o lugar de incontestável privilégio ocupado pela informação na sociedade contemporânea, que encaminha o argumento pela necessária amplificação do pensar/fazer pesquisa e, por extensão, o acesso ao saber Pesquisa (saber investigativo) na formação dos jovens.

Ainda segundo Kobashi, há dois princípios inegociáveis nos projetos pedagógicos voltados a uma formação crítica: a transferência de conhecimento precedida pela produção de conhecimento e a orientação de projetos de pesquisa discente relacionada a docentes experientes em atividades de pesquisa. Ao se referir ao significado da pesquisa realizada por alunos de graduação, a autora assume que dessa produção não se esperam novas descobertas, mas o atendimento da expectativa de que os discentes atinjam maior compreensão de um dado aspecto da realidade.

A pesquisa é a atividade fundamental na formação do profissional da informação, diz a autora, mas da realizada por estudantes de graduação não se espera que resulte em algo novo, e sim que os ajude a melhor entender um

dados aspecto da realidade e a assimilar competências para mais tarde trabalhar com autonomia (ib., p.153, 156). A ênfase de pesquisa associada à formação do profissional da informação sustenta-se pelo notório objeto (a informação) e a natureza (em todo senso investigativa) do trabalho dos profissionais referidos, uma especificidade distintiva em relação às demais formações universitárias. Igualam-se entretanto os estudantes de todos os campos em direito de acesso ao saber Pesquisa (saber investigativo) quando se projeta, mais do que profissionalização, uma formação universitária.

Lila Guterman (2007) relata estudos voltados a investigar a diferença que pode representar o envolvimento em pesquisa por parte do estudante universitário. À crença abraçada pela comunidade acadêmica de que a pesquisa na graduação atrai para as carreiras em ciência e produz melhores candidatos para esse trabalho, contrapõe-se o fato de até alguns anos haver poucas investigações acerca da efetiva contribuição dessa experiência discente. Dentre os resultados levantados pelas pesquisas recentes, encontra-se a constatação de que os universitários aprendem e crescem significativamente com sua(s) experiência(s) investigativa(s), porém isso requer uma forte relação com o mentor (orientador). Isso leva um desses estudos a concluir pela relativização dos ganhos reais da pesquisa (*lab research*, no caso) propiciados com o suporte discente, dado o “investimento” de atenção ao estudante exigido do pesquisador.

Sob a ótica de uma educação em Pesquisa na graduação, em que não se insere a expectativa de colaboração do estudante na pesquisa docente e/ou institucional em andamento, essa lógica da “relação custo-benefício” deveria estar ausente. Contudo, não pode ser evitada nas mentalidades e práticas daqueles professores que desacreditam a presença desse saber na graduação, visualizada, grosso modo, como um ônus docente de baixo retorno. Quanto à observação alusiva aos laços de relação que se estabelecem entre o estudante aprendiz e o pesquisador mestre, encontra amparo no referencial teórico e empírico. Trata-se de um ponto relacional especialmente sensível no escopo desta tese.

Outras considerações pertinentes à questão do sujeito em relação à pesquisa podem ser encontradas em Oliveira (1998). Ao se referir ao método

como ajudante na construção de uma representação adequada das questões de estudo, o autor põe em destaque o sujeito do conhecimento (ib., p. 22). De suas considerações acerca das ciladas do entendimento, do trabalho de transformação dos dados pela mediação dos conceitos, e da necessidade de reconstruir com nossa imaginação o itinerário do pensamento, retira-se um posicionamento investigativo que destaca o sujeito em comando. O método deve ser desvendado em exercício, diz Oliveira, o que pode inclusive ser uma operação divertida.

É Oliveira quem introduz a referência a um autor que se notabilizou pelo debate relacionado com a pesquisa em ciências sociais: Wright Mills (1916-1962). Em *A imaginação sociológica* de Wright Mills (1959, 1965) encontra-se uma contribuição para o debate de aspectos epistemológicos e metodológicos afetos à sociologia cujo teor se achega a esta discussão sobre o saber Pesquisa (saber investigativo).

Discorrendo sobre a evolução da história, Mills considera que não é somente de informação que os homens precisam nessa época de “Idade do Fato”, em que “a informação lhes domina com freqüência a atenção e esmaga a capacidade de assimilá-la”. Necessitam de uma qualidade do espírito que auxilie a usar a informação e desenvolver a razão de modo a perceber lucidamente o que acontece no mundo e dentro deles próprios. A imaginação sociológica permite compreender a história e a biografia e as relações entre elas dentro da sociedade, ou seja, capacita seu detentor a compreender o cenário histórico mais amplo em seu sentido “para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos” (1965, p.11-12).

Transposta para a atualidade, a colocação se encaixa no cenário de uma sociedade e de uma escola superior abarrotadas de informação, mas não da razão necessária para usá-la. Na biografia do indivíduo e na história de uma sociedade, diz-nos Wright Mills, a tarefa social da razão é a formulação de escolhas, “ampliar o alcance das decisões humanas no processo histórico” (ib., p. 189). Esta referência vai associar-se ao que se tem em mente no acesso a Pesquisa na graduação, no sentido da promoção da razão vinculada à ampliação das escolhas do sujeito, sempre histórico e social.

Mills ressalta que, em grande parte, a imaginação sociológica está relacionada com a capacidade de passar de uma perspectiva a outra, nesse processo organizando uma visão apropriada de sociedade total de seus componentes. Essa imaginação distingue o cientista social do mero técnico (ib., p. 227-228).

Essas considerações sobre a capacidade distintiva entre o cientista e o técnico evocam a visualização de dois possíveis tipos diversos de estudantes no acesso a Pesquisa na graduação: o sujeito em formação científica e o executor não-pensante. Nessa linha de pensamento, a imaginação sociológica pode ser vista como uma síntese de atitude investigativa. Levando-se em conta que há um processo educativo indissociável do saber Pesquisa (saber investigativo) quando ocorrente na graduação, e que isso corresponde à presença de mais de um ator, o acesso do estudante como cientista ou como técnico vai se valer não apenas da razão ou da atitude do cientista aprendiz, mas da atitude de seu mestre e da relação que daí se estabelece (Ver adiante, Quadro 2).

A destacada compreensão do eu contextualizado, par e par com o espírito da imaginação sociológica, razão com lucidez, inscrevem-se com força na pauta de uma formação universitária e, nela, nos pressupostos da educação em Pesquisa. Para a formação em Pesquisa independente de domínio do saber são significativas as discussões acerca do homem e da sociedade, já que sempre se está tratando de e com sujeitos em processo histórico. As especificidades por campo, objeto e instrumental metodológico das demais ciências não justificam a negatória de uma fundamentação das ciências ditas sociais, especialmente relevante quando inserida na formação universitária.

Nessa obra de Wright Mills, também a referida questão do método chama a atenção. O que Oliveira denomina “um fazer muito além das técnicas” (1998, p.21) integra em Mills, efetivamente articulado, uma discussão muito mais ampla e complexa. A própria apresentação desse livro pode ser tomada como um ensinamento indireto dos saberes e reflexões em que se faz necessário ao sujeito pesquisador mergulhar. Assim é que parte de “A promessa”, na análise introdutória sobre o homem e o mundo moderno, adentra “a grande teoria”, levanta questionamentos teórico-práticos da ciência

social permeados de filosofia, discute a filosofia da ciência, e volta-se, sem perder o fôlego, para a variedade humana, os usos da história, a razão, a liberdade e a política.

As orientações de Wright Mills sobre o “artesanato intelectual”, relacionadas em Apêndice de *A imaginação sociológica*, mostram-se um outro tipo de contribuição. Como salienta Oliveira na sua incursão pelos caminhos da construção da pesquisa em ciências humanas, Wright Mills trata de diversos aspectos relevantes: a relação entre a biografia do pesquisador e o tema da pesquisa; a importância de anotações em arquivos; os cuidados com levantamento de dados e a geração de novas fontes; a valorização da imaginação criadora; a atenção com a linguagem, além do resgate da pesquisa como construção artesanal (1998, p. 18-19).

O olhar para a relação que se estabelece entre a biografia do pesquisador e o tema da sua pesquisa possibilita não apenas relembrar recomendações inerentes ao planejamento ou à garantia de sucesso de um trabalho investigativo, mas sobretudo estimular a reflexão acerca do que essa relação representa ou pode representar. Ao se pensar estudantes universitários que iniciam sua experiência investigativa, esse quesito pode tomar sentido próprio. Diz-se dessa escolha que nenhum tema consegue alento se não estiver tão próximo da razão quanto da alma de seu autor. Sabe-se que nem sempre ao estudante de graduação se confere o acesso como sujeito a esse momento de seleção.

A importância de anotações e arquivos eleva ao nível teórico-metodológico uma faceta do trabalho investigativo muitas vezes vista como menor pelo estudante que se inicia em Pesquisa. Isso diz da cultura investigativa, tanto quanto da cultura escolar. Posta-se ao lado dos cuidados com levantamento e produção de informações, ligados por uma preocupação de estilo gramsciano com as fontes, com o material que se produz e com que se lida no mundo das idéias escritas. Essa atenção do pesquisador, que faz o documento extrapolar sua condição formal, sair de sua aparente insignificância no conjunto de uma produção para exercer sua função informativa de mérito, traz consigo o sentido de se buscar compreender e valorizar cada elemento investigativo, prerrogativas do sujeito.

Para que o indivíduo se afirme como sujeito pesquisador, a contribuição da imaginação criadora revela-se então um diferencial substantivo, porquanto um elemento a incluir ao se pensar educação em Pesquisa na graduação. Voltando-se ao educador envolvido com esse saber investigativo, novamente advém a observação de que a concepção e a prática desse papel docente vão implicar o tipo, o modo ou os graus de acesso do estudante ao saber Pesquisa.

A referência a outros aspectos imbricados com a temática do saber investigativo, como a dedicação no trato da linguagem e a apreensão de Pesquisa como uma construção artesanal, reforçam nesse trabalho de Wright Mills uma posição ao seu modo formadora do espírito científico. Suas considerações sobre a linguagem, objeto pródigo em recomendações por parte da literatura de metodologia científica, iluminam o entendimento do alcance da palavra – e, obviamente, de sua escolha acertada – no contexto da comunicação científica. Como se afirmou anteriormente acerca de anotações, arquivos e fontes, atualmente também a redação acadêmica não raro padece de um *status* menor como elemento constitutivo da produção científica, a levar-se em conta o que nela investe o estudante aprendiz de Pesquisa. É consenso discente que ao professor compete a correção de seu trabalho. Dependendo do nível e da natureza dessa intervenção no acesso a Pesquisa, tem-se como resultante uma autoria desvirtuada, e um processo comprometido pelo aborto do sujeito produtor de conhecimentos.

Enfim, os pontos levantados por Mills e retomados por Oliveira detalham o processo investigativo e infiltram-se como subsídios para a análise da empiria. Além de esses aspectos auxiliarem na compreensão de Pesquisa como um saber que extrapola as questões estritas do método, vários elementos coincidem com a postura investigativa delineada nesta tese a partir da prática gramsciana, e todos se prestam a complementar o elenco de itens gerais formativos para um pesquisador “educado”.

Mas o que seria um pesquisador? Note-se que, conforme assinala Targino, mesmo a concepção do termo *pesquisador* ainda se mostra imprecisa (2005, p. 367). O que é o pesquisador, indaga, quem pode ser considerado pesquisador? O aluno de graduação bolsista de iniciação científica, o professor

universitário com projeto de pesquisa cadastrado, o pós-graduando que escreve para atender uma formalidade, o pesquisador de um instituto de pesquisa que, embora registrado com esse nome, limita-se a atividades burocráticas? As perguntas ficam em aberto, convidando à reflexão. Note-se que o estudante de graduação em sua formação inicial científica é desconsiderado nesse escalão. Há que se ter em mente, no entanto, a possibilidade inegável de trabalhos investigativos de iniciantes se igualarem ou superarem estudos de pós-graduados; sem que esta afirmação se preste a desqualificar um ou outro, lembra a relatividade da qualificação de um trabalho de natureza intelectual, produto da individualidade da criação do pensamento, a ser como tal olhado e respeitado.

Assim é que, se um cria e outro(s) julga(m), esforço de entendimento equivalente ao que o autor pesquisador teve na interlocução com os pensadores fundantes de seu trabalho cabe a quem se coloca “de fora”, na posição de leitor. Isso significa retomar a questão das leituras e da conversação com os textos, exigência intrínseca a todo processo e todo estudioso. As “ciladas do entendimento” a que se refere Oliveira (ib., p. 24), no sentido do necessário cuidado do leitor em relação ao que lê, como nota de alerta sobre a dimensão de compreensão do texto que o contextualiza em relação à sua autoria, cabem também quanto aos trabalhos investigativos de graduação. O que se quer destacar neste ponto é que a vinculação escolar a que se associa o acesso ao saber Pesquisa (saber investigativo) na graduação imprime ao processo os ditames tradicionalmente praticados no ensino superior, incluindo-o como um a mais dentre os saberes a serem ofertados e “cobrados” em uma determinada formação universitária. A não aquisição de um caráter e uma expectativa de tratamento especiais por parte do saber investigativo na graduação confere com limitações quantitativas da força docente, imobilizadoras de ampliações no “investimento” formativo, assim como a visão aparente de que os pressupostos da presença de Pesquisa, constantes nos projetos pedagógicos, equivalem à efetivação do que se anuncia.

Observa-se que a convergência para a questão da produção/reconstrução do conhecimento *ligada à docência*, quando se trata de

literatura sobre ensino de graduação e pesquisa, prescinde de elementos afetos à aproximação da pesquisa ao estudante.

Ao procurar estabelecer relações entre ensino e pesquisa, particularmente na graduação, Dias Sobrinho (1998) refere-se a uma distinção entre produção de ciência, resultante de investigação sobre um objeto, e investigação educativa, vinculada à idéia da produção de uma pedagogia do conhecimento e de um conhecimento da pedagogia. O autor diferencia a “grande pesquisa” gerada pelos centros de excelência e instituições científicas, da pesquisa associada à docência, e geralmente voltada à realidade próxima.

Considerando a nova realidade universitária na atualidade, Goergen (2001) destaca a necessidade de essa instituição de ensino não somente voltar-se à questão do conhecimento, mas igualmente para a elevação da consciência e a formação humana. Segundo o autor, isso demanda superar as perspectivas de ordem cientificista, tecnicista e utilitarista no ensino e pesquisa no sentido de uma racionalidade crítico-emancipadora. A idéia de uma universidade em busca da reabilitação de sua dimensão cultural, não apenas seguidora das exigências do mercado, encontram amparo em suas colocações.

Chicarelli (2001) ratifica essa observação. Na sua dissertação de mestrado, a autora destaca o papel da formação inicial científica propiciada na graduação na qualificação dos futuros profissionais. Ao buscar como o aluno graduando em Pedagogia de dois estabelecimentos de ensino paulistanos se coloca em relação a essa formação recebida, verifica que a mesma é vista como aprofundamento de conhecimento e estudo. Nesse sentido, essa formação ocorre em todas as disciplinas cursadas, não apenas nas disciplinas de metodologia científica ou afins. Registra-se a observação de uma formação inicial científica frágil, dados os equívocos de entendimento discente quanto ao que seja essa iniciação, que aparece associada a atividades didáticas diversas ou a pesquisa bibliográfica. Para lograr o envolvimento do aluno de graduação de Pedagogia no pesquisar, são elencados dentre os elementos merecedores de atenção a questão das bolsas, da divulgação e participação em programas de iniciação científica, os orientadores e a formação científica no curso.

A consideração da possível “maturação” no processo, como um evento esperado na formação universitária, leva a pensar a outra extremidade etária, a infância. O acatamento de que a relação do estudante com Pesquisa carrega uma trajetória individual escolar, que se encaminha na direção de um desejável amadurecimento no ensino universitário, torna a iniciativa do trabalho de adultos com crianças uma experiência investigativa para reflexão. Isso se verifica do ponto de vista metodológico do pesquisar com crianças, como também das possibilidades de viabilizar o “adiantamento” do acesso aos conteúdos do saber investigativo. Como relata Priscilla Alderson, professora de Estudos da Infância da Universidade de Londres:

As crianças que trabalham como pesquisadores usam vários métodos, sozinhas ou em grupos, com ou sem adultos. Elas selecionam assuntos de pesquisa, questões e métodos gerais, decidem questões de pesquisa de campo específicas ou assuntos de entrevista, e selecionam os informadores e os locais de observação. Algumas fazem pesquisas-piloto e revisam seus planos, e planejam a coleta, o cotejamento e a análise dos dados. Depois da análise manual ou por computador, elas escrevem relatórios e divulgam os achados, os quais discutem com os gestores [...] (2005).

A autora aborda os estágios do processo de pesquisa em que se admitem as crianças como atores, seus níveis de participação e a adoção de métodos capazes de ampliar a envoltura informada das crianças em pesquisas, sempre respeitados seus direitos. Salienta que as crianças recebem crédito de co-autoras dos dados nas pesquisas em que estão envolvidas.

Em solo brasileiro, alinhadas à aprendizagem pelo questionamento e voltadas à formação do pesquisador juvenil mediante a prática da pesquisa escolar, Fialho e Moura (2005) buscam os elementos intervenientes no processo. A análise das autoras, realizada em duas escolas de Belo Horizonte, MG, envolveu alunos, professores, bibliotecário e coordenador pedagógico, e levou em conta os aspectos uso das fontes de informação, papel da biblioteca, papel do professor, papel da família e influência dos colegas e do projeto pedagógico da escola. Sua preocupação com elementos interferentes nessa formação revela um olhar para a dimensão relacional do sujeito com o saber.

Experiência investigativa com a juventude fora dos parâmetros acadêmicos presta-se também como referência à relevância do acesso do

estudante a Pesquisa. Análise sobre iniciativas educacionais para jovens, em que se insere o projeto Jovens Talentos (iniciação à ciência para parcela de alunos da escola pública do estado do Rio de Janeiro, com realização de atividades científicas orientadas), destaca como contributos os fatores independência e autonomia do estudante (AMÂNCIO; NEVES, 2003).

Já na educação universitária, adultos em formação, os artigos relacionados à presença de Pesquisa distribuem-se particularmente na atenção ao melhoramento do processo ensino-aprendizagem, a graduações específicas, à questão da produção e acesso aos conhecimentos, bem como a reflexões em torno da metodologia científica inter-relacionadas com ensino e aprendizado. Nessa direção, Severino (2003) destaca a importância da atitude investigativa, como legítima inter-relação entre ensino e pesquisa na universidade, cabendo à formação discente avançar para a construção do objeto do conhecimento.

Marques (2001) inclui-se entre os contribuintes para o debate sobre o papel da disciplina Metodologia do Trabalho Científico na formação do aluno na graduação, enfatizando a necessidade de superar na formação superior a estrita disciplinaridade e desfazer o intermédio entre humanidades e formação científica.

A amarra pesquisa e ensino convoca ainda o questionamento desse saber no âmbito da formação dos trabalhadores da educação. Dentre os estudos voltados à formação inicial em Pesquisa na graduação em pedagogia, Sousa (2004) comparece para analisar a experiência do aluno como pesquisador-iniciante na disciplina Orientação Monográfica, sob sua responsabilidade, no Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco. A autora põe em destaque a dimensão afetiva em processo, retratando os sujeitos como pessoas. Para ela, a relação estabelecida no contexto pedagógico vai determinar o nível de aprendizagem e o desenvolvimento pessoal do aluno (2004, p.1). Assim é que

A defesa da atividade de pesquisa perpassando todo o curso aponta para oportunizar o/a aluno/a, que, na maioria das vezes é professor/a, a vivenciar a prática educacional e, simultaneamente, refletir sobre ela, trabalhando, ao mesmo tempo, conhecimentos/desconhecimentos teóricos e práticos (ib., p. 10).

Com base em suas experiências, em que se incluem as didáticas vivenciadas na docência de Pesquisa e Prática Pedagógica, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, Bianchetti e Meksenas (2004) produzem outra reflexão. Ao mesmo tempo em que se persegue a inserção dos estudantes de pedagogia e de outras licenciaturas no pensar e fazer pesquisa em educação (o título é convocatório: *Por uma práxis da pesquisa na graduação*), discute-se o significado da pesquisa empírica na produção de saber em ciências humanas e(m) sua relação com o saber pedagógico.

Quando se acompanha o discurso corrente inclinado a associar a formação em Pesquisa às ciências humanas e sociais, iniciativas como a descrita por Araújo e Santos (2001) chamam a atenção. A proposta, referente à inclusão da disciplina Metodologia da Pesquisa em Engenharia da Produção no currículo do Curso da Escola de Engenharia de São Carlos, da Universidade de São Paulo, vem ilustrar a preocupação com a revisão dos processos formativos de informação e conhecimento imposta indiscriminadamente pela atualidade, o que, acompanhando os autores, dizem respeito a revoluções educacional e tecnológica. Destaca-se a atenção para o levantamento de informes de contexto e discentes capazes de melhor amparar a proposta, pautada pela noção de sujeitos históricos, críticos e criativos, par a par com o compromisso de avaliação do processo. Norteia a proposição o entendimento de que

A inclusão curricular da disciplina 'Metodologia da Pesquisa em Engenharia de Produção' incrementará a formação integral do aluno, estimulando sua capacidade investigadora e o espírito empreendedor. Possibilitará ainda que o aluno receba uma formação mais reflexiva, com abordagens mais humanísticas, retomando o caráter abrangente da profissão em favor das novas exigências sócio-culturais (ib.).

Cabe entretanto registrar que a disciplina Metodologia de Pesquisa em Engenharia de Produção foi criada em caráter optativo, como observa Santos (2003) em outro texto, dedicado às possibilidades de mudanças na graduação em Engenharia da Produção face às diretrizes curriculares.

A abertura da opção para o discente se iniciar ou não em pesquisa na graduação permite visualizar outro plausível desdobramento, de ordem

semântica, mas também epistêmica, relacionado com as diferenças possíveis entre um ensaio e o evento genuíno. Em termos do acesso curricular a Pesquisa na graduação, equivale a indagar em que medida afetaria o processo e sua análise o acatamento da distinção entre o caráter de “ensaio” atribuído à experiência investigativa reservada ao estudante aprendiz, e o de evento “de fato”, não-escolar, afeto ao pesquisador efetivo.

Por etimologia, ensaio, do latim *exagiu*, vem definido como o meio utilizado para testar se algo convém ao fim a que se destina. Está relacionado com experiência, prova, tentativa, a primeira aplicação feita em determinado campo de atividade para conferir habilidades e treinar destreza. Apropriando-se dessa noção, encontra-se coerência entre a experiência discente própria do acesso ao saber – formativa, porquanto na dimensão de um ensaio –, e as subseqüentes experiências ou circulações nesse saber por parte do indivíduo formado. Nessa direção, tomar como ensaio as iniciativas ainda escolares em nada as desqualifica, apenas confirma a sua natureza. O que resta em xeque então, no âmbito experiencial do acesso do estudante de graduação a Pesquisa, é o consenso de entendimento por parte dos sujeitos envolvidos ativamente no processo, já que um elemento conceitual diferenciado pode estar desconso nas relações cotidianas estabelecidas. Isso pode trazer implicações de parte a parte, discente e docente, pela compreensão do que se realiza, no desempenho de papéis e, obviamente, nos resultados esperados e obtidos.

Observa-se, nessa e em reflexões afins presentes na literatura, Pesquisa como um saber da graduação que se faz reconhecer pelos resultados, sejam eles de “síntese formativa”, equivalentes ao atingimento dos objetivos do projeto pedagógico, ou de natureza produto. Quando os autores mencionam o significado da pesquisa discente, direcionam-se mais ao seu alcance valorativo na correlação com pesquisa produção de ciência, de todo modo inseparável da universidade de que se fala, do que em relação ao que pode a mesma dizer ao estudante universitário, nos seus múltiplos e individuais momentos de acesso a ela como saber.

Para ilustrar o argumento de que a universidade realiza práticas acadêmicas e administrativas que às vezes escamoteiam contradições, Faria (2005) reporta-se ao processo de seleção dos membros da comunidade

universitária. No caso dos alunos, a seleção dos estudantes da graduação e da pós-graduação, associada a igualdade de oportunidade, encobre que nos cursos mais concorridos há maiores chances para quem teve acesso precedente a um ensino melhor. Partindo de colocações de Tragtenberg³⁵ (1979) sobre o doutorismo e uma nova pedantocracia, atesta-se a prevalência de uma universidade dominante, mesmo nos cursos ditos críticos, “através do juízo professoral hegemônico exercido sobre os estudantes em um processo de ‘contaminação’...” (2005, p. 29). Faria lembra que a relação professor-aluno é sempre uma relação de poder quando se fundamenta na coerção institucionalizada e o domínio de um saber inacessível (op. cit., p. 29-30).

A elitização é lembrada por Kourganoff ao discutir o efeito da seleção e da concepção elitista da universidade (1999, p. 127). Como narra o autor (ib., p. 121), disfarçando a distinção entre os ensinamentos ditos elementares e a iniciação dos estudantes avançados à pesquisa especializada, procurou-se mostrar a “pesquisa universitária” (aspas no original) cujo objetivo primordial não mais seriam as descobertas, e sim a formação do homem com espírito de investigação. Kourganoff destaca ser ridícula a afirmação de que somente a pesquisa especializada tem virtudes formadoras. “O desenvolvimento do espírito de aventura, assim como o desenvolvimento do espírito crítico podem e devem começar na escola primária devidamente reformada, e não ao nível de preparação de teses” (ib., p. 122).

Outro aspecto de interesse anotado por Kourganoff é o esquecimento de que o bem “gratuito” (aspas no original) socializado pelo pesquisador é apenas aparentemente desinteressado, visto que se presta a consolidar seu prestígio, garantir-lhe *status* científico e situação material. Esse interesse pode também encontrar-se em meio ao acesso a Pesquisa na graduação. Quando esse móvel norteia a ação docente relacionada ao saber investigativo, pode inclusive o estudante, influenciado por seu orientador e/ou por seus pares discentes, macular-se com essa concepção. Como consta na referida Carta de Recife (2002),

³⁵ TRAGTENBERG, Maurício. *A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder*. São Paulo: Rumo, 1979.

...O processo coletivo gerado pelo conjunto dos docentes na permanente construção e desconstrução de Projetos Pedagógicos é força externa que constrange cada docente a situar-se, de modo dinâmico, com colegas que cultivam competências científicas em outras áreas de saber. A presença do espírito de cátedra simplesmente anula essa possibilidade. A administração deste conflito requer novos modelos de gestão, nova cultura administrativa na universidade, para além da prática departamental. De fato, trata-se de uma prática pedagógica que se situa em outros fundamentos em relação à pedagogia tradicional (ib.).

Transportada para a problemática do acesso a Pesquisa na graduação, as colocações levantadas reforçam a questão das diferenças no acesso ao saber investigativo, assim como outros aspectos da cultura escolar e investigativa na universidade. Se o acesso a Pesquisa como saber na graduação difere de curso para curso e pode diferir de estudante para estudante, todas as graduações e práticas se contaminam nessa cultura em comum.

Observam-se no Quadro 1 diferentes modos de conceber e, conseqüentemente, de praticar Pesquisa como um dos saberes integrantes de um curso superior.

A busca da unidade teoria e prática encontra na Pesquisa o saber ideal para se apreender um campo de estudo e trabalho, para evidenciar as relações que se constituem entre as concepções e metodologias e as práticas. Como na concepção seguinte, concentra-se na preparação profissional do estudante.

A preocupação com a garantia da aprendizagem como um todo, como uma espécie de “bem supremo” a ser alcançado, coloca o saber Pesquisa (saber investigativo) na graduação como um eixo, temático ou virtualmente organizativo. Submetida à lógica dominante na formação universitária brasileira, tal visão atrela-se explicitamente à profissionalização, ao mundo do trabalho.

A idéia de se ter na universidade um estudante que aprende pela reconstrução dos saberes, não por sua transmissão, está relacionada com o esforço de modificar uma prática escolar histórica persistente. O saber Pesquisa (saber investigativo) se aproxima do ideário de uma pedagogia crítica, embalada pela reflexão e pela análise sobre o mundo das idéias e sobre o mundo das práticas.

A pedagogia das competências vai ao encontro das demandas da sociedade competitiva, inscrevendo-se como um direcionamento estratégico no plano da aquisição de conhecimentos específicos, pontuais. Novamente se tem no horizonte o preparo do trabalhador universitário “qualificado”.

A acepção de um ensino que se realiza mediante Pesquisa – no duplo sentido de realizar-se – confere à concepção um caráter eminentemente didático-pedagógico, que se autovalida e que se basta, sobrepondo-se a qualquer outra razão da presença desse saber na graduação. Pesquisa é saber meio, fio condutor e propulsor do ensino, que dela depende para alcance de todos os objetivos escolares.

QUADRO 1 – PRINCIPAIS CONCEPÇÕES NORTEADORAS DA PRESENÇA DO SABER PESQUISA (SABER INVESTIGATIVO) NA GRADUAÇÃO

MÓVEL / FINALÍSTICA	MODIFICADOR / DISTINTIVO
Apreensão de dado campo do saber	Teoria e prática
Aprendizagem amplificada	Profissionalização, trabalho
Autonomia, autoria no saber	Sujeito no processo de conhecer
Competências e habilidades	Diferencial competitivo
Ensino	Eixo didático-pedagógico
Formação inicial científica	Preparatório da pós-graduação
Produção discente	Produtos, resultados

FONTE: materiais teórico-empíricos processados pela autora, 2007.

Uma linha de formação inicial científica estrita, ainda que desempenhe seu papel na graduação, está comumente sintonizada com a expectativa de antecipar-se à pós-graduação, adiantando o terreno preparatório de futuros professores e pesquisadores.

A concepção de Pesquisa centrada na produção do estudante denota uma opção pelo pragmatismo, em que se valoriza o resultado em detrimento do processo construtivo. Mostra-se em perfeita sintonia com a contemporaneidade em termos valorais, como espírito de concorrência e demonstração de capacidades, assim como com a educação superior ditada pela cartilha da profissionalização.

As opções conceituais expostas revelam-se como posições extremadas ou relativizadas por influência umas das outras. Tomadas em conjunto, permitem a crítica da supremacia das imposições da ordem econômica e social, a que a universidade não faz frente. No acesso ao saber Pesquisa (saber investigativo), a submissão ao modelo social contrapõe-se ao requisito exercício da livre intelectualidade.

A presença curricular de Pesquisa na graduação suscita posicionamentos variados por parte de estudante e de professor no processo que os aproxima e faz conviver de perto com o saber Pesquisa (saber investigativo), em diferentes modos de interação.

Uma representação simplificada dessas possibilidades interativas traz para o nível de reflexão os pares de atores em pelos menos quatro situações básicas: um professor orientador praticante do acesso a Pesquisa como uma experiência investigativa genuína e um estudante afinado; um docente com essa mesma concepção e prática e um discente dissonante; um professor orientador praticante do acesso a Pesquisa nos limites estritos de experiência escolar e um estudante afinado; um docente com essa última concepção e prática e um discente dissonante. Leve-se em conta nessa classificação sumária a presença, talvez se possa dizer principalmente, de elementos situacionais contribuintes para cada posição.

Das posturas típicas inter-relacionais observáveis se retiram as elencadas no Quadro 2.

QUADRO 2 – POSIÇÕES MODELARES DE ESTUDANTE E DE PROFESSOR NA RELAÇÃO COMUM COM O SABER PESQUISA (SABER INVESTIGATIVO) NA GRADUAÇÃO

DO ESTUDANTE	DO PROFESSOR
Imitador dos conhecedores	O Pesquisador
Cumpridor de tarefas	A Autoridade docente
Funcionário em exercício	O Supervisor
Indivíduo em ensaio e erro	O Professor à disposição
Indivíduo orientado	O Sinalizador
Sujeito que investiga e aprende	O Co-investigador co-aprendiz

FONTE: materiais teórico-empíricos processados pela autora, 2007.

Assim é que à figura proeminente do Pesquisador laureado corresponde, sendo ele ou não, isto é, querendo-se ou não um ditador de saberes, a imagem de estudante seguidor e, por tendência, um investigador incipiente. A relação desse docente com o saber Pesquisa (saber investigativo), que se projeta na sua relação com o educando, está centrada no seu próprio saber e na sua própria intelectualidade. Em contraposição, mais do que em possível interação, está um estudante que percebe e é atingido, para não dizer esmagado pela supremacia do *magister*. Limitado na sua condição de inferioridade, que a situação escolar – particularmente a relacionada a Pesquisa – não parece contribuir para aliviar, esse estudante obedece, sem se arriscar, sem se atrever. Investe-se assim de reproduzidor de saberes.

Quando prevalece na atuação docente o lado Autoridade professoral, tem-se uma posição em que o que se destaca é, no bojo da incontestada distinção hierárquica, a condução do processo. A esse condutor da trajetória relacional discente com Pesquisa corresponderá um estudante subalterno porque conduzido, enquadrado no roteiro pronto – melhor, pior, indifere – que lhe é fornecido.

Em Supervisor, a posição docente põe em realce o lado formal, burocrático, par a par com resultado, o que provoca na outra ponta um estudante condicionado a um processo predominantemente mecânico, nunca reflexivo. Domina esse posicionamento o pragmatismo acentuado e o foco no produto. Dessa perseguição de resultados se pode dizer refletora de uma competitividade própria, intrínseca a esse processo e diversa da competição acadêmica observada entre pares docentes pesquisadores.

Entende-se por Professor à disposição o docente que libera o estudante por própria conta e risco na aventura investigativa, dando a entender, com ou sem intencionalidade, que a apropriação do saber Pesquisa (saber investigativo) só se faz em iniciação solo. Nesse sentido, dúvidas, angústias, preocupações se acumulam, ao invés de virarem questões a tempo levantadas. Ao estudante resta um processo isolado de ensaio e erro ou autodidata, sem que isso garanta real independência ou autonomia. As razões docentes dessa tomada de posição podem estar relacionadas com excesso de atividades, atividades outras prioritárias, menor disponibilidade ou feitiço para o desafio escolar de dar acesso ao saber Pesquisa (saber investigativo), e não com uma concepção pró livre curso de saberes, ou deste em especial.

Convencionou-se denominar de Sinalizador o professor investido de orientador no seu sentido extremado, detalhista do conteúdo e da forma, atento e preocupado com cada movimento. Pelo grau de presença e visibilidade no processo, interfere para mais na relação do estudante com o saber Pesquisa (saber investigativo), desequilibrando-a. Um estudante orientado equivale a um aprendiz dentro dos limites redutores (e reprodutores) da diretriz conhecida e indicada pelo outro.

Enfim, há o professor que nesse encargo se nivela ao estudante, que o acompanha sem interferir no que não pode e não deve, que com ele se faz pesquisador e aprendiz. A relação que se estabelece com Pesquisa permite a um e outro uma aproximação assimétrica que se iguala na dimensão da troca e da descoberta, e o acesso do estudante a esse saber se permite pela sua condição de sujeito em processo.

As posições apresentadas referem-se a tipos puros, de que se depreende uma taxonomia ortodoxa, apenas ilustrativa, sujeita às mesclas e

modificações próprias dos sujeitos na dinâmica do cotidiano universitário. De todo modo, assinalam alguns sinais marcantes, tanto do ponto de vista discente, quanto docente, em relação ao acesso a Pesquisa.

Como modelos conhecidos, ainda hegemônicos pelo traçado forte, histórico, de sua constituição, vêm reforçar os papéis distanciados, até dissonantes, que estudante e professor podem desempenhar no cenário escolar de acesso a Pesquisa na graduação. Ao se re-observar o Quadro 2 sob a ótica relacional do estudante com o saber Pesquisa (saber investigativo), em que o professor constitui um dos elementos integrantes, dá-se conta de que a descrição dos papéis de estudante e de docente em cada posição pode não caracterizar efetiva co-respondência. Na maioria das posições, o foco real não está compartilhado, antes se desloca para outro ponto que não a questão do acesso ao saber Pesquisa (saber investigativo): a sapiência investigativa do Pesquisador experiente, a Autoridade docente e seu roteiro pronto, a perseguição de um resultado relevante, ou mesmo o cumprimento de mais um encargo escolar.

Ao final desse processo, está a etapa da avaliação discente.

Ao (re)discutir a avaliação como um processo de negociação, Hadji (2001) enaltece a importância, para o aluno, do contexto social da avaliação, e igualmente o impacto desta sobre o futuro do estudante. A questão do desempenho associado a situações de anonimato ou de visibilidade pode contribuir para se olhar diferentemente para o que ocorre com Pesquisa na graduação, levando-se em conta o valor acadêmico e social desse processo e a visibilidade que lhe é característica. Diz Hadji que

Os alunos têm comportamentos diferentes em situação de anonimato ou de visibilidade; e seus desempenhos também mudam se estiverem em situação de comparação social (quando a existência de diferentes níveis é publicamente proclamada) ou não (quando se declara aos indivíduos que todos têm o mesmo nível). Na condição com comparação social, os bons alunos dão-se melhor em situação de visibilidade do que de anonimato: nesse caso, eles se "superam". Quanto aos maus alunos, é o inverso, como se, em situação de visibilidade, eles fracassassem conforme o hábito "social"; ao passo que em situação de anonimato, ainda que se saiba publicamente que são maus alunos, são capazes de ter êxito, o que revela a existência das competências necessárias ao êxito, ainda que normalmente fracassem! Na condição sem comparação social, de fato, seja qual for a situação (anonimato, visibilidade), os bons alunos têm êxito e os maus, desempenhos fracos (ib.).

Considere-se, ainda acompanhando Hadji, que o julgamento de valor produzido destina-se a atores sociais, para quem tem muito significado essa comunicação. Leve-se em conta a remissiva à observação de Monteil³⁶ (1989) de que os desempenhos cognitivos dos sujeitos estão em dependência das condições sociais nas quais se realizam. Isso está relacionado, na graduação como em qualquer outra escola, com condutas ajustadas ao sistema de expectativas.

A avaliação produzida em relação ao saber Pesquisa na graduação é (sobre)carregada de julgamentos e valores, podendo-se considerar que ela se processa em cobranças, explícitas ou veladas, em relação a cada desafio com que se defronta o estudante. Desse modo, mesmo que não esteja sob avaliação formal, o estudante de Pesquisa se sente julgado continuamente. Caminham nessa direção as observações registradas em campo por ocasião da dissertação de mestrado (BREDA, 1998), quando a autora verifica, mediante o depoimento de estudantes de Biblioteconomia entrevistados, que a avaliação e o julgamento, autodiscente inclusive, permeiam uma complexa relação com Pesquisa na graduação.

A perseguição do alargamento da dimensão educativa de Pesquisa na graduação tem o mérito de insistir na revisão das concepções e práticas relacionadas com o pensar e fazer investigativos, independente de quem seja/esteja (professor, estudante) o construtor de conhecimentos. Entretanto, se assumida como uma espécie de “insumo” para o ensino, mesmo prevendo a participação discente ativa, Pesquisa na graduação mantém-se no limiar do fazer docente, e instrumental em relação aos saberes “principais” em aprendizado por meio investigativo. Isso significa dizer que o acesso ao saber Pesquisa (saber investigativo) só se dá em um processo próprio, por inteiro, em que a própria investigação seja móvel, objeto, meio, processo e fim.

Processo investigativo e respectivo(s) acesso(s) discente(s) são abordados no capítulo seguinte.

³⁶ Monteil, J. M. *Éduquer et former: perspectives psycho-sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1989. p. 183.

6 ESTUDANTE E SABER INVESTIGATIVO NA GRADUAÇÃO: PROCESSO E ACESSO DISCENTES

As questões da educação em Pesquisa inscrevem-se com propriedade em uma sociedade movida a informação e saber e pautada pela exclusão. Pode-se entender essa educação como a própria sinonímia para (via de) acesso aos saberes, acesso apreendido como um todo composto de uma série de aquisições processuais particulares. No caso do saber investigativo, conceitualmente comprometido com a produção de saber(es), a problemática do acesso pode incluir-se como um elemento de análise ao se debruçar sobre a relação do sujeito com o saber.

O acesso pode ser tomado como diferencial na educação em Pesquisa defendida, tanto no sentido de garantir-se saber integral a todo universitário, quanto na admissão da “existência” e da relevância do sujeito no processo. Desloca-se pois o foco de uma Pesquisa cultuada como conhecimento objeto, em torno de que gravitam os aprendizes, para um saber que só tem sentido na sua relação com esses seus aprendizes, sejam eles discentes ou docentes.

Apanhado em sua veia etimológica, o termo acesso vem do latim *accessus*, que significa entrada, chegada, ingresso. Pensado na seara da organização da informação (domínio biblioteconomia, ciência da informação), acesso está relacionado com condições de abertura – do ambiente, de produtos e/ou serviços –, viabilizando o uso dos bens da informação. A idéia de “facilitação” está como que embutida, implícita, ainda que não conceitualmente expressa na teoria ou fluentemente praticada pelas unidades de informação.

Numa aproximação com a problemática da relação do sujeito – com o saber em geral e com o saber investigativo em particular –, a questão do acesso pode ser entrevista com o sentido original do termo amplificado: é chegada *construída* a um mundo sempre relativa ou inteiramente novo, entrada/ingresso permitido, viabilizado, conquistado. Se apreendido na acepção de “chave” para a educação em Pesquisa, acesso responderia por todos os elementos, objetivos e relacionais, em jogo nesse processo formativo.

Pode-se a princípio entrever nesse conceito de acesso uma dimensão subjetiva (o eu do indivíduo) que se objetiva, em pessoa do singular, no “confronto” com esse saber. Do ponto de vista do “mundo interior”, acesso está para o sentir-se em condições de, estado que abarca, nesta livre apropriação, aspectos cognitivos e psicológicos que de algum modo carregam e expressam a trajetória individual pregressa de relação com esse saber. Do ponto de vista do “mundo exterior”, acesso assume a condição de uma presença primeiramente curricular (esse saber na formação universitária cursada pelo sujeito), depois nas etapas do processo do aprender/fazer investigativo. Finalmente, acesso se dá pela realização da pesquisa e pelo respectivo retorno acadêmico.

Tomado o sujeito universitário, tem-se de antemão acesso privilegiado ao patamar superior de estudo. No trajeto dessa formação, abre-se-lhe o portão da (sua) construção do saber, um espaço metaforicamente repleto de degraus e janelas, dotado de um incontável número de portais adiante. Essas aberturas representam os desafios inerentes a toda disciplina/saber, em que se avança e se retrocede no compasso individual, singular de aprendizado, simultaneamente avistando maior horizonte.

A imagem força a considerar que a primeira possível porta aberta ao universitário é a ocasião curricular de educar-se em Pesquisa. O sentido dessa educação é, como diz Snyders (1995), levá-lo à aventura de, finalmente, por si experimentar a criação do conhecimento. Como no universo dos usuários das unidades da informação se desqualifica aquele acesso que não se traduz em efetiva aproximação do sujeito à informação demandada, na relação com o saber, acesso vai significar mais do que a mera “ocasião de”.

Assim é que, no âmago da relação com o saber dito investigativo, dá-se espaço para a apreensão do acesso como atos desdobrados nas várias etapas do processo investigativo, com ênfase, por afinidade, para a busca “bibliográfica” de informação/saberes, material de leitura e construção do referencial. Pode-se ainda amplificar a noção do elemento acesso e assumi-lo como a efetivação da chegada do sujeito ao ponto pretendido, como final de um trajeto e atingimento de objetivos. Na dimensão relacional com os saberes, deve ser compreendido como a apropriação do sujeito pelo saber.

Assumindo, a bem do detalhamento, uma fragmentação e ordenação interna do processo investigativo apoiada no olhar de metodologia da pesquisa enquanto disciplina, tem-se, em formato reduzido e simplificado, os momentos definição do problema; fundamentação teórica; opção metodológica; construção dos dados e resultados; análise/síntese e reflexão.

Da separação aventada acima se retira a observação de que o sujeito enfrenta vários diferentes possíveis embates, pontuais e/ou inter-relacionados, com o saber investigativo ao longo da experiência investigativa, particularmente a iniciante. Podem-se tomar um a um esses elementos tradicionais do percurso investigativo como desafios particulares na relação com o saber investigativo, na medida em que se percebe tal saber equivalente ao complexo da construção do conhecimento. De cada momento se extraem subsídios afetivos, não só racionais ou intelectuais, para alimentar essa relação.

Para tratar tecnicamente do processo investigativo, toma-se por base o passo-a-passo padrão da chamada busca “bibliográfica” (passível de realização em ambiente de biblioteca/laboratório ou qualquer ponto em rede) e os fundamentos da clássica orientação à “pesquisa escolar”, desse modo recuperando os momentos de identificação, localização e obtenção das fontes relacionadas com os temas ensejados.

Na identificação despontam as barreiras primeiras ao acesso pretendido, ocasionadas basicamente pelas perdas e equívocos informacionais gerados no cruzamento do alto volume de informações com a baixa representação/organização dos conteúdos correspondentes. Em outros termos, os resultados alcançados podem distanciar-se da produção efetiva existente e do foco da busca. Tomadas as decisões de seleção das fontes pelo sujeito/usuário – o que pressupõe competências de busca eficientes e eficazes, minimizadoras das falhas dos sistemas de organização e recuperação da informação –, a localização e obtenção significam o sim ou não de acesso real, físico ou eletrônico, ao(s) texto(s) requerido(s).

Aparecem inegáveis limitantes quando se trata de acesso à informação como estratégia e técnica de busca. Na literatura de ciência da

informação, essas lacunas de preparo e sua influência no processo e no resultado das buscas são preocupação e objeto de análises constantes.

Ainda que se tome em conta o modo de acesso à informação na atualidade, comumente “conectado” ou “plugado”, o acesso ao saber Pesquisa (saber investigativo) pressupõe em seus processos construtivos a identificação da variedade de fontes existentes, que uma só biblioteca, mesmo a universal em rede, não consegue integralmente ofertar. A cultura escolar caminha na direção monolítica do reconhecimento e do uso de uma só autoridade de fonte, a das vozes na internet. Se a circulação de materiais informacionais se desloca hoje para esse serviço de disseminação de alcance, também aqui acesso efetivo está relacionado com determinadas condições, de que não escapa o estudante de graduação, sobretudo o aprendiz de Pesquisa. As estratégias de busca na rede mundial multiplicam as possibilidades de informação, porém sua obtenção pressupõe um usuário navegador preparado, além de recursos de equipamento e tempo. Ao reforçar que o preparo desse universitário envolve não apenas a técnica de busca, e sim a aplicação de critérios de seleção e avaliação dos materiais encontrados, remete-se à necessidade de se ultrapassar a condição de usuário para ser um leitor.

Na direção do atendimento aos requisitos contemporâneos de (saber lidar com) informação associada à tecnologia, Pinto *et al.* (2004) voltam-se para a diversidade da recuperação informacional via internet na pesquisa e ensino. Critérios de avaliação e de gerenciamento são recomendados para assegurar o acesso efetivo. Pode-se considerar que sua análise vai ao encontro de preocupações formativas que evidenciam a relação de dependência entre acesso à informação e acesso ao(s) saber(es). Acrescente-se a observação que, sob a ótica das bibliotecas/unidades de informação e seus profissionais, uma questão que lhes seria de inteira competência e resolução (orientação para uso aí incluída) hoje se lhes escapa pela possibilidade de acesso remoto livre e individualizado, de qualquer ponto fora, dentro ou fora de suas fronteiras.

Sob outro ângulo, a observação do jovem em rede – expressão corporal e atitude relacionadas com certo poder – diz de um sujeito enfim liberto (do tempo inclusive) a server uma condição de acesso por livre escolha,

o estágio de uma seleção por conta própria, e, em se tratando de informações, algo incomparável ao ser usuário passivo receptor de materiais fornecidos. A distração no percurso faz parte dessa euforia no processo, aparecendo do modo subliminar, não sempre percebida pelo aprendiz.

Voltada ao questionamento da facilitação de acesso e uso da informação científica na atualidade, Targino entretanto alerta: a internet, “como representante-chave das novas tecnologias”, simultaneamente ao favorecimento do fluxo informacional, de modo algum assegura a qualidade das informações disponibilizadas. E se ela possibilita à comunidade acadêmica e científica informar-se com mais agilidade, pode igualmente provocar desinformação (2007, p. 99).

Não se pode esquecer que há na outra margem um contingente que não tem ou enfrenta dificuldades quanto a esse acesso, seja por uma exclusão material (não-acesso à máquina), seja por uma espécie de “analfabetismo funcional” digital, ou ainda pelo referido despreparo específico em relação ao uso desses recursos informacionais.

Acesso e uso equivalem ao óbvio da informação científica (TARGINO, 2007). Os termos são muitas vezes usados indiscriminadamente, como quase-sinônimos. O sentido mais ajustado de uso da informação, entretanto, numa distinção levantada por autores da área de Informação, como Lancaster (1996), quer que a uso corresponda utilização efetiva (algo de difícil verificação). De todo modo, essa acepção de uso da informação leva a refletir sobre a ocorrência (ou não) da genuína “posse” da informação pelo sujeito, ou seja, da apropriação que faz dele sujeito dessa informação.

Da necessária prática da autonomia do sujeito, em seu pessoal método de trabalho investigativo (condição incluída nos pressupostos do perfil do pesquisador “educado”), pode-se alertar trazer ao sujeito possíveis dificuldades já nas etapas definidoras do processo, o que equivale a levantar entraves relacionais com o saber investigativo. Não se favorece o acesso do sujeito ao saber investigativo quando lhe são retiradas as decisões e reflexões inerentes às escolhas do objeto e da abordagem de estudo, do marco teórico, da trajetória metodológica. A apropriação pelo sujeito desse saber está na dependência direta de caminhada(s) *so/o*, em que a companhia e interferência

admitidas, como condição do saber, não da escola e/ou do ensino, atêm-se à intelectualidade do indivíduo, iluminada pela contribuição do maior número de idéias pertinentes.

Assim, do mesmo modo que um usuário não tem genuíno acesso à informação cuja seleção transferiu em nome de um outro, não há acesso a qualquer saber sem que se adentre e vivencie o respectivo universo em sua unidade e plenitude. Portanto, considere-se também a possibilidade de entraves relacionais do sujeito com o saber investigativo no que diz respeito aos desafios investigativos da obtenção e da discussão de resultados, especialmente levando em conta trajetória e cotidiano escolares pouco praticantes da reflexão e da crítica.

A noção de acesso ao saber investigativo extrapola também o entendimento da suficiência do cursar e experienciar o processo investigativo nos limites de uma formação inicial científica padrão, isto é, tradicionalmente praticada. Ainda que se reserve à parte a polêmica sobre as condições ou requisitos de acesso a um fazer ciência de caráter mais sofisticado, objetiva ou aparentemente mais “contributivo”, a produção e a socialização de saber construído têm sempre significado e significância no contexto respectivo, no qual se constroem e para o qual se inclinam. Sensibilidade para acolher e “fazer uso” dessa produção discente estão relacionados diretamente com concepções e práticas de pesquisa, com nossa relação com os saberes e o mundo portanto, e não com a qualidade ou “nível” desses trabalhos em si.

Esse determinado acesso, à compreensão e socialização de seu trabalho, pode consistir em uma espécie de expectativa de direito por parte do estudante que percorre o trajeto investigativo integrante de sua graduação.

A questão da escolha adquire então a forma de um outro possível elemento de análise no entremeio do acesso ao saber Pesquisa (saber investigativo). Conceitualmente, ela pode ser relacionada com a individualidade do sujeito “inacabado” que deseja e que, na interação com o mundo social, processa escolhas suas.

O estudante de graduação que se inicia em Pesquisa não se limita a eventual possível escolha de professor/orientador, do tempo curricular em que cursará essa(s) disciplina(s), ou ainda da seleção (livre, induzida) do tema de

seu estudo e das opções metodológicas de encaminhamento. Escolhas estão presentes em cada movimento do estudante, em cada decisão, em cada avanço ou retrocesso que promove, constituindo-se elemento integrante na efetivação do seu acesso ao saber. Assim, complica-se aquele aprendiz dependente, seguidor imitante dos passos e dos atos do mestre, sem momentos de escolhas ou sem consciência dessas/nessas escolhas.

A escolha também se faz presente em meio à mobilização do sujeito e seu enfrentamento de desafios – não pouco numerosos em se referindo a Pesquisa. Isso contribui para a noção de que se está, durante todo o tempo, tratando de um indivíduo pensante, adulto, a que se disponibiliza na graduação, em maior ou menor grau de acessibilidade, um conjunto de saberes organizados. O acesso ao saber também dele e de suas escolhas depende.

À questão das escolhas pode-se agregar o elemento “atalho” ao(s) saber(es) como possibilidade.

Atalho é, por definição, o caminho que encurta (corta) a distância entre dois pontos, em tese mais rápido ou fácil, não sempre o “melhor”. No sentido de carreiro, trilha, evoca a imagem de (escolha do) caminho “preferido”. No âmbito do acesso a Pesquisa na graduação, pode estar presente em vários momentos do processo experienciado pelo estudante, explícito ou escondido, inclusive do próprio sujeito, se menos consciente. Independente de causas, atalho não deixa de ser um tipo de escolha – discente, docente, compartilhada.

Toma-se como atalho em relação a Pesquisa, por exemplo, o aceite impensado do tema e da respectiva pauta investigativa, a economia nos alicerces de busca e leituras, a precipitação nas decisões, os cortes no passo-a-passo teórico-metodológico, a dispensa da reflexão e crítica, o aligeiramento na construção do relatório final. Em todos os casos de atalhos, a simbiose estratégia e conteúdo vai encarregar-se dos efeitos na aprendizagem, ou seja, no acesso efetivo ao saber, na sua apropriação pelo sujeito.

Uma maior aproximação com elementos teórico-práticos das unidades de informação vem permitir outras analogias na questão do acesso a Pesquisa como saber investigativo.

No capítulo primeiro de um manual de orientação a leitores na escola, edição brasileira adaptada (1975) de obra do bibliotecário norte-americano Gaston Litton, a colocação introdutória remete à obra *Teaching with books: a study of college libraries*, de Harvie Branscomb (1940), um clássico associado à defesa da idéia de se educar para a leitura e uso da informação, e, por extensão, para pesquisa. Lembra Litton (1975, p. 1) que a abordagem desse educador, embora voltada para os *colleges*, diz bem da relevante dimensão docente do trabalho relacionado com uso de livros e bibliotecas.

Produzidos em outros períodos e contextos, na raiz norte-americana comum de uma educação e uma biblioteconomia em movimento de aproximação, ambos os títulos representam os sinais de despertar e de difundir da consciência da necessidade de educar em relação ao que se poderia chamar, no contexto deste estudo, de acesso ao mundo dos saberes e, mais particularmente, de acesso ao saber Pesquisa (saber investigativo).

Se ao projeto formativo de um curso superior corresponde, por princípio educativo, uma intenção curricular e pedagógica expressa em práticas condizentes, o esperado encontro do estudante com os saberes programados corresponde a comunicação afinada com o “público-alvo”. Traçando uma analogia com a situação do usuário em demanda de informação, abre-se no tempo-espço universitário a situação de uma espécie de grande, contínua entrevista de referência, processo interlocutório indispensável no esclarecimento e delimitação do que o interessado requer, que condiciona e habilita o sistema a lhe obter/fornecer a informação ensejada. Atestar a pertinência da resposta é cacife do demandante, mas, como ensina a ciência da informação (GUINCHAT; MENO, 1994), pertinência é um índice controvertido, dela dependendo a satisfação do usuário.

Denomina-se pertinência em informação a relação que existe entre a fonte e a necessidade de informação de uma determinada pessoa num determinado momento. Diz-se de uma fonte ser “pertinente” à necessidade de informação se a pessoa decide que o mesmo tem algo a contribuir para satisfazer sua necessidade de informação (por exemplo, resolver um problema ou tomar uma decisão). Segundo esta definição, somente a pessoa que expressa a necessidade de informação é quem pode decidir sobre o que é ou

não é pertinente. Nesta interpretação, a questão da pertinência pode ser correlacionada também com a questão dessa “utilidade” de Pesquisa, com a consideração pelo estudante de sua pertinência na sua formação.

Na entrevista de referência praticada nas unidades/sistemas de informação, o sucesso na obtenção das respostas apóia-se na clara formulação do requerimento por parte de um esclarecido usuário. A analogia da entrevista de referência com a ocasião curricular da aproximação do estudante ao saber Pesquisa na graduação pressupõe no cenário, como ator principal, um questionador ativo, pesquisador em processo. Esse sujeito se constitui ou se matura no acesso ao saber investigativo na graduação. O querer e a mobilização desse aprendiz em direção à procura de conhecimento constituem-se no seio de uma discussão viva, o mais precoce possível, sobre as raízes, do quê e do por quê, do saber Pesquisa no plano dos aprendizados.

Ainda com relação a questões de informação dos usuários, chama-se a atenção para as clássicas teorias do biblioteconômico “serviço de referência” (ou de informação), a que correspondem três possíveis níveis, dentre os quais se deveria escolher um para nortear a política de atendimento – afinado com tipo/objetivos/perfil de usuários, organização e recursos da unidade prestadora. Duas teorias constituem-se opostos extremados. De um lado, prescreve-se atender questão compatível com perfil/acervo da unidade, limitando-se ao fornecimento mínimo requerido (se está disponível, dá-se acesso). Na outra ponta, está a posição de não medir esforços para localizar (seja onde for), obter e fornecer para o usuário o solicitado – leia-se entregar pronto em mãos (imagem de servir “de bandeja”). Uma teoria moderada ou mediana dita um serviço que, na impossibilidade de fornecer a resposta com os recursos próprios da unidade, encaminha o usuário aonde possa vir a ser atendido.

O serviço de referência, com sua dimensão pedagógica aderente à função informacional³⁷, permite analogia com a dinâmica de acesso aos saberes na graduação, esta o momento em que um indivíduo (em tese) se matura usuário de informação. Assim, no âmbito de estudo do saber

³⁷ O processo normal (sic) de referência tem como seu primeiro passo um problema que atrai a atenção [...] (GROGAN, 1995, p. 51), tal qual ocorre em um processo investigativo.

investigativo na graduação, corresponderiam às citadas teorias de referência três imaginárias opções de atendimento do estudante em processo: atendido em termos mínimos, o estudante teria somente o instrumental conteudístico e de orientação indispensável, dele dependendo a identificação, a localização e a obtenção dos recursos (de algum modo sempre informacionais) que entendeu necessários para o preenchimento de lacunas; em termos máximos, ter-se-ia uma organização institucional e docente comprometida com o atendimento integral do estudante tomado como pesquisador iniciante; na política intermediária, um estudante a quem se disponibilizaria o acesso individual complementar de atendimento a demandas relacionadas ao seu acesso a Pesquisa na graduação.

Do ponto de vista atinente a usuários de informação e bibliotecas, assim como na relação analógica traçada com o estudante aprendiz de Pesquisa, se a teoria moderada de atendimento sinaliza um meio-termo satisfatório, a teoria mínima pode vir a representar a necessária provocação da autonomia do sujeito, elemento significante de aprendizagem. A teoria máxima do serviço de referência, concebida para atender em informação os altos especialistas que mal dispõem de tempo para formular suas demandas, vai na contramão da vivência e (busca de) independência distintivas de real aprendiz de saberes. Também esta assertiva pode ser considerada válida para usuários de informação e bibliotecas, tanto quanto para estudantes de graduação, e particularmente os de Pesquisa.

Por outro ângulo, tal como naquela unidade de informação em que o serviço de referência, esquivado da adoção de uma política de atendimento, funciona ao sabor de cada atendente, também o processo investigativo iniciante “padece” de uma prática docente excepcionalmente individualizada pelos momentos da orientação. Isso significa dizer que a apreciação do elemento relacional “docente” passa pela consideração não apenas da relação estabelecida entre professor e orientando, passível de variação a cada dupla, mas também da relação que cada professor orientador estabelece com o colegiado do Curso e orientações concernentes a Pesquisa.

Ainda em busca de relações por aproximações, volta-se a atenção para a dinâmica da pesquisa, encontrando-se na clássica apreensão de Bruyne *et al.* (1977), os pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico.

O pólo epistemológico refere-se à concepção e construção do objeto científico, à delimitação do problema, ao estabelecimento da dimensão discursiva. O pólo teórico está associado com a definição dos conceitos, a elaboração das hipóteses, a formulação dos objetivos, a proposição de regras (ex.: interpretação) e aos aspectos descoberta, verificação, lógica, orientação metodológica, análise. O pólo morfológico está relacionado com a estrutura formal do objeto científico, envolvendo exposição do objeto, estilo para a expressão dos resultados, modelos de interpretação. O pólo técnico relaciona o objeto científico em construção e o mundo real e inclui recolha dos dados, operações técnicas.

Destacam-se nas dificuldades relacionais com o saber Pesquisa como experiência investigativa inicial do estudante as dimensões epistemológica e teórica.

Ao antecipar o acesso ofertado ao estudante de graduação no tocante ao saber Pesquisa (saber investigativo), sobressai a percepção de que, ainda que ele galgue os “degraus” respectivos de “aquisição de conhecimentos”, preestabelecidos em consonância com a prática metodológica (BRUYNE *et al.*, 1977), não mais se espera dele além da superação desses lances, como se o percurso desembocasse num último patamar existente ou acessível. Nesse ponto, ou às vezes ainda tentando alcançá-lo, estaca o universitário comum, aquele sem aceno de pós-graduação ou perspectiva de ingresso no ensino, um ou outro deles a questionar-se mais sobre o sentido de tal/tanto esforço. Embora possa caber em tal cena um possível olhar para trás, não só escapa ao campo de visão o que individualmente se obtém em termos de ascensão formativa, como inexiste imagem visível sobre o nível de inclinação dessa escalada, em que esforço/cansaço do estudante não se presta para medir ou determinar.

A situação de acesso negado ao universitário na busca de aprendizado do saber Pesquisa vai ainda além quando da sua avaliação – atrelada a produto, resultado –, instância em que se evidencia a valorização

para menor de toda produção discente, posta em incomparável, indiscutível correlação com toda produção de procedência docente. Essa postura, refletora do porte do “investimento” escolar (docente e discente) apostado, repete-se similar no grau de esforço para ampla e irrestrita socialização e uso desses trabalhos, repercutindo seus efeitos na auto-estima do estudante pesquisador iniciado, por fim contaminando a esfera de sua formação, em especial futuros iniciados. Contudo, alerte-se para o fato de que a negatória de acesso nessa hora (uma espécie de formalização da delimitação da competência e alcance do “mero” sujeito aprendiz de Pesquisa) apenas reforça obstáculos a acesso anteriores, como os exercidos pela voz de comando.

Há, pois, dentro do processo de acesso a Pesquisa na graduação, como que uma classe de “obstáculo epistemológico” (ou da matriz dele, porquanto saber de acesso a outros saberes), ao se dar ou ao se buscar incessantemente a ruptura com o senso comum, promovendo-se uma outra consciência científica, aquela que se abre às possibilidades e contribuições do pensamento novo. Transposto o espírito da noção bachelardiana para a ação educativa de acesso ao saber Pesquisa, revela-se uma relação a ser construída com/sobre a verdade inerente ao sujeito aprendiz, não sobre as verdades dos objetos e saberes científicos, sempre passíveis de alteração.

Por outro lado, no bojo de uma contradição, levadas em conta as rugas relacionais possíveis, o processo de acesso ao saber Pesquisa (saber investigativo) é uma das raras oportunidades acadêmicas de atendimento individualizado – tal como ocorre numa entrevista de referência – do sujeito aprendiz.

Constitui-se um ponto de curiosidade pedagógica olhar essa relação especial docente-discente que o acesso a Pesquisa na graduação permite por ocasião da orientação. De um lado, pela proximidade inerente a essas sessões, estão ali as condições “ideais” em termos de aproximação, de encontro com o saber, a partir da mediação de acesso docente. De outro, pela natureza de um processo em que, nesse tempo-espço, a autonomia de cátedra extrapola a da sala-de-aula, inexistem aí orquestra e maestro; por afastamento, pode então ficar “em suspenso” (para pior ou para melhor) o que rege a proposta pedagógica em curso.

Nessa ambiência, a notificação de um estudante que se molda, que se submete no movimento de sobrevivência escolar universitária revela, do ponto de vista particular do saber Pesquisa (saber investigativo), algumas falhas de acesso e de percurso.

Primeiramente, há que se considerar que a subalternidade ou subserviência de imediato sinaliza a inexistência da condição de sujeito em processo. No que diz respeito a Pesquisa na graduação, pressupõe-se em todos os sentidos e momentos o necessário, inegociável alçar vôo do aprendiz, ainda que pouco preparado ou temeroso e notoriamente inexperiente.

O estímulo docente, força que impulsiona esse vôo, é uma presença pedagógica cuja dimensão os debates da educação talvez não tenham ainda abarcado a contento. Quando apanhado relacionado com a motivação, mas tendo em mira um retorno pragmático e imediato, essa feição utilitária põe em risco o alcance esperado. Quando ocorrente pelo talento do educador, naquela intencionalidade nata movida pelo afã de aclarar – algo do instinto formativo de Bachelard se engrandece no mestre a ensinar –, pode, num átimo, iluminar estudante e seu trajeto, sem que deste sejam tomadas ou insinuadas em negociata a liberdade e a criação. Acertadamente incentivado, convencido de sua própria força por um toque humano, educador, mais que intelectual, o aprendiz de pesquisador se lança e avança.

É nesse sentido que o acesso a um saber Pesquisa (saber investigativo) pensado e praticado no seguimento e imitação dos senhores dos conhecimentos viola um dos princípios investigativos elementares, o da soberania do sujeito pensante, aquele que investiga. Destituído dos bens da liberdade e da criação, o sujeito não é sujeito, e jamais se fará, por tal caminho, um pesquisador.

Na imagem do neófito que se lança na experiência inicial, insiste-se, o que está em jogo não é sua *performance* nem sua competência em atingir o alvo, e sim a inteireza, a verdade do processo – outra forma de *busca da verdade* na universidade –, o que equivale a um educar em pesquisa com sujeitos vivos, pensantes no processo.

A subalternidade anunciada diz de uma cultura investigativa de acesso negado, excludente, portanto. Essa exclusão se interioriza no

processo, de ponta a ponta. Se o primeiro aspecto denunciado é a invisibilidade do sujeito – que é um indivíduo real, concreto –, os passos seguintes, como decorrência direta de uma espécie de “incapacidade” de ele existir investido de pesquisador, deixam rastros de reprodução, evidências de que o sujeito se move nas pegadas do mestre e/ou de sua orientação. Nesse caso, o sentido de movimento não é de mobilização nem de avanço, mas de uma relação comprometida pelo vínculo de dependência indevida.

A dependência carrega aqui a ênfase de oposição ao que se postula. Desqualificado *a priori* por um exterior, que nele se interioriza e imprime sua marca, esse estudante aprendiz de Pesquisa não está a aprender, pois aprender subentende um “tomar posse” do saber.

Para que se ensaie pesquisador, o estudante precisa que sua relação com o saber Pesquisa (saber investigativo) possa acontecer em dimensão máxima, intensa, com o enfrentamento possível do maior número e diversidade de desafios. O cerceamento dessa sua experiência, na instância curricular de seu curso tanto quanto no âmbito das bolsas de pesquisa (iniciação científica ou afim), forja uma dependência improcedente do sujeito pensante como tal. Retira-se dele o direito de errar inclusive. Novamente se distingue esse nível formativo científico do nível de produção de ciência para a sociedade, enquanto se qualifica, e de certo modo se delimita, para o bem dos fins da educação em Pesquisa, o papel do pesquisador orientador responsável pelo acesso a esse saber.

Desta análise se infere que a posição de um veraz educador em Pesquisa se constitui na linha tênue, fronteira, entre a insinuação, isto é, o levantamento de possibilidades de caminhos de acesso aos meandros do saber investigativo, e a indicação mais pontual, aqui e ali, numa intervenção assumidamente “ilustrativa”, visto que referente ao olhar e à experiência conhecida do mestre, à sua lente, à sua “verdade” incompleta. Nesse modo, a postura do educador em Pesquisa se faz colaborativa, mais que diretiva, permitindo uma espécie de parceria na aproximação do objeto de estudo – discente, mas também de algum modo docente –, em que se mantém a autonomia de um e outro, feito dois aprendizes em processo.

Sem ter em mira forjar uma posição idealizada desse educador, e sim levantando aspectos marcantes na empiria conhecida, este ponto da discussão destaca um outro detalhe importante no acesso do estudante ao saber Pesquisa (saber investigativo): a compreensão docente, sinônimo de valorização, do que o estudante está a realizar em sua trajetória (leia-se todo o processo relacionado a esse saber, não somente a realização da experiência investigativa em si).

Isso significa dizer que a avaliação ou julgamento desse “desempenho” discente acontece para o estudante, se não para seu professor, do momento em que é apresentado ao saber Pesquisa à conclusão de seu trabalho. Não por acaso, desse modo, as questões do acesso ao saber investigativo ganham força e forma ao longo de meses ou semestres letivos de uma vida acadêmica.

O entendimento do que diz/faz o estudante no trajeto de acesso ao saber Pesquisa vai exigir mais do que experiência investigativa e docente e aquela segurança, didático-pedagógica ou de boa comunicação, trazida nos anos de ensino. Pressupõe uma presença atenta e sensível ao sujeito, treinada em oitiva, e formadora de espíritos – acadêmico, científico – sobretudo. Requer uma disponibilidade interior para ouvir e compreender, em linguagem e “nível de aluno”, e capacidade, talvez talento, para lograr abrir mão de todas as autoridades, da intelectualidade própria inclusive, como nos diz Bachelard.

A valorização do estudante e de sua produção está para um professor na relação direta da concepção, do sentido e do propósito de seu fazer. Ao se referir a Pesquisa, essa valorização ganha destaque como um elemento de alto poder modificador do processo, na medida em que contribui para abrir, fechar ou atrasar o ingresso do estudante a pontos ou momentos desse acesso ao saber.

Esse valorizar faz-se uma exigência diferenciada pela própria natureza “cumulativa” e de síntese do saber em questão, o qual põe em xeque no estudante o estar pronto para demonstrar uma série de conhecimentos, e que vem acrescido dos fatores novidade, exposição e julgamento ampliado. A sábia sustentação do trajeto discente melhor possível, numa construção em

que se garante sua integral autoria, tem a ver com um processo educativo efetivamente individualizado, interativo, mas não intervencionista, cujo saldo se espera favorável para o estudante, não obrigatoriamente para seu professor.

Aspectos das concepções e práticas gramsciana e bachelardiana assomam neste ponto do diálogo com a autora, impondo-se por sua convicção ideária e de significado como diretrizes no acesso a Pesquisa por parte do estudante.

À perseguição incansável, meticulosa do saber, por parte de um Gramsci ansioso, aproxima-se a busca bachelardiana de um caminho “desconstruído” para acesso aos conhecimentos, isento dos perigos armados pela própria intelectualidade, externa e interna ao indivíduo. Ao inventário gramsciano, método criterioso, sobrepõe-se a luminária diretiva de Bachelard de princípio formativo, de obstáculo epistemológico, de ruptura de raiz.

Se a causa de Gramsci era sobretudo uma bandeira ideológica e política, relacionada com sua Itália e com o mundo, a obra de Bachelard se firma socialmente comprometida pela preocupação maiúscula e atemporal com a ciência e a formação do espírito que a move.

A apropriação de um e outro na educação, como de resto de qualquer pensador, tende a fazer-se com mais intensidade e facilidade na confecção do discurso do que na construção das práticas. Se ao pensamento de Bachelard se reserva uma ligação para uns (não para Gramsci) mais “elitista”, porque fundamentalmente filosófica e em torno dos sujeitos e objetos da ciência, diretamente inacessíveis à maioria da sociedade, a Gramsci se associa uma luta política de classes que não raro obscurece – ou compromete, para seus opositores – o possível ideário de toda a sua produção. Contudo, nada há na raiz das orientações bachelardianas primordiais que não se assuma como princípio educativo crítico amplamente aceito, nada na prática de vida gramsciana que não se cobice como ideal de uma formação cidadã verdadeira, consciente do coletivo.

A figura do educador nesta intersecção imaginária – Gramsci e Bachelard na aproximação possível –, novamente não se presta a mais uma modelização idealizada, com a qual os professores se comparam. O que prevalece é a noção de sujeitos históricos que se identificam com as causas da

sociedade e da ciência socialmente construída e que, sensíveis e ativos em relação a essas causas, põem sua força intelectual a favor da modificação. A assunção de uma liderança intelectual atenta em relação a sujeitos e idéias pode ser admitida como papel desse educador.

Certamente a educação está em xeque, no mundo das idéias de fundo gramsciano ou no universo bachelardiano, e aqui e ali, como hoje, ela se requer rediscutida em termos de concepções e práticas.

Se em Bachelard a inserção do saber Pesquisa (saber investigativo) se faz mais evidente pelo trato da formação da atitude científica, os estudos gramscianos voltados a uma mudança na sociedade pela escola não deixam de ser pautados pela veia investigativa como formadora do sujeito. Não é outro o sentido da exigência que se impõe ao educando na construção de seu aprendizado, mediante estudo como um trabalho, na sua edificação, embasada e embalada na concepção de que filósofos e intelectuais todos os homens são.

Na apropriação de princípios desses autores para a pavimentação de uma educação em Pesquisa, uma aresta cautelar pode estar na condição “elitista”, por certo socialmente elitizada, daqueles que este estudo focaliza. Discípulos do saber Pesquisa (saber investigativo), em tese e na empiria conhecida, harmonizam-se com a necessária preparação, bachelardiana ou não, para se ter efetivo acesso aos conhecimentos, à ciência. Pode-se considerar que o privilegiamento de condição, nesse caso, restringe-se ao passaporte universitário, que confere direito de acesso a novos saberes. Já um endosso gramsciano no investir nesse estudante de nível superior pode vir diretamente de sua aposta concreta no crescimento individual pelo conhecimento e na sua defesa de ascensão do sujeito em sociedade, sempre includente.

De todo modo, conforme já anotado, o saber Pesquisa (saber investigativo) na graduação carrega um fator de elitização intrínseco pelo fato de poder ou não representar um acesso, mas também porque acaba diferenciando estudantes pelo seu maior ou menor poder de realização investigativa, desconsiderando seu caráter formativo e iniciante.

Particularmente no tocante a Pesquisa na graduação, a linha divisória imaginária entre o alcance de opções do sujeito estudante e o dos

“tentáculos” do sistema escolar se esgarça. De um lado, como foi dito, a oferta curricular do saber investigativo na graduação segue o protocolo convencional de ensino, a que corresponde um estudante “cumpridor”. De outro, por carregar um poder libertário do sujeito (e) intelectual, de revelação desejável ao longo do processo, Pesquisa aciona as possibilidades individuais de consciência e superação.

Como a educação em Pesquisa defendida é uma benfazeja relação com o saber investigativo supõem mais e para além de processos investigativos e produção de pesquisas em si, acesso pode ainda e sobretudo significar o alcance de um horizonte de possibilidades individuais que se descortina ao longo, ao final e para adiante do aprendizado *stricto sensu*.

A referência empírica do estudo é objeto do capítulo seguinte.

7 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ COMO REFERÊNCIA EMPÍRICA

Este Capítulo introduz o ambiente da empiria, traços de sua cultura investigativa, resultados de dois estudos exploratórios contribuintes para esta pesquisa e parecer de autoridade docente sobre a temática.

A Universidade Federal do Paraná conta em Curitiba com um repertório de 47 cursos em Curitiba, fruto de sua expansão ao longo da trajetória pré-centenária. Distribuídos na organização por setores – Educação, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Letras e Artes, Ciências Jurídicas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Terra, Tecnologia, mais a Escola Técnica –, eles compõem microcosmos em que se diversifica o possível encontro do estudante com o pensar/fazer investigativo.

A dimensão cultura diz presente nesta leitura de realidade universitária.

Se universidade é por definição uma instituição social comprometida com a resolução de problemas, constitui-se Pesquisa, o saber investigativo, o seu saber fundante. Dessa condição advém que a cultura relacionada a esse saber, passível de apreensão como cultura da escola e como cultura escolar, distingue-se daquela relativa aos demais saberes escolares inscritos na universidade. A escola, lembra Forquin, não é somente um local onde circulam fluxos humanos, onde bens materiais são investidos e geridos, onde ocorrem interações sociais e relações de poder, mas igualmente um local de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos (1992, p.28).

Sabe-se que a pesquisa científica integra o universo do ensino superior como componente obrigatório, seja por conta da tríade ensino-pesquisa-extensão, seja pelos insumos dos saberes construídos, base do ensino. Sob essa ótica, garante-se a pesquisa como um elemento clássico da cultura escolar em geral e universitária em particular, sujeita, portanto, a todos os determinantes ou condicionantes do aparato escolar. Não escapa ao que Forquin expôs como conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados, normalizados e rotinizados sob o comando dos

imperativos didáticos, comumente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (ib.).

A diretriz maior em relação à questão da pesquisa em universidade é nacional, externa às escolas superiores, porém é nas especificidades no interior de cada instituição que ela adquire sua face peculiar, moldada pelas forças das concepções, apropriações e interpretações da orientação superior e interna, e traduzida ou expressa nas correspondentes práticas escolares.

A flexibilidade emitente das diretrizes da educação nacional deixa em branco a questão da constituição e do acesso ao saber Pesquisa na graduação. Traz porém um olhar aproximado a essa questão, a produção (opcional) de “Trabalho de Curso”.

Como se acompanha em relação à graduação em Administração, no teor da Resolução nº. 4 de 13 de julho de 2005, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, em seu Art. 9º: o Trabalho de Curso constitui um componente curricular opcional da Instituição que poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionados como Curso, conforme disposto em regulamento próprio. Parágrafo único ressalta que essa inclusão implica para a Instituição a obrigatoriedade de critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além de diretrizes técnicas relacionadas com a elaboração.

A possível elaboração desse trabalho não obrigatoriamente se atrela à ocorrência de Pesquisa como um saber na graduação. De todo modo, como presença certa na universidade e saber inerente à cultura escolar, Pesquisa vai adquirir tons, cores, formas e movimentos próprios do e no meio em que ocorre, o que significa dizer que é a *cultura da(que)la escola* que efetivamente rege o cotidiano determinado do ensino, imprimindo aos eventos que se desencadeiam em torno do elemento pesquisa as suas marcas de cunhos institucional, interdisciplinar, do campo ou domínio científico, do(s) grupo(s), e mesmo individual. São os processos particulares, modos de conceber e praticar, relações de poder, vivências escolares, com seus rituais, linguagem, códigos e sinais distintivos de um ambiente singular regulado no tocante à questão da pesquisa, ainda que ela, sempre de algum modo “obrigatória”,

constitua-se um ponto comum e (só) aparentemente similar ao se tratar de ambientes de ensino superior. A cultura da escola pode contar como ela se efetiva aqui ou ali, em dado tempo histórico.

Observe-se que, malgrado seja o estudante o sujeito de direito no acesso a esse determinado saber, o saber investigativo, na sua graduação, o molde institucional consolidado denota uma concepção e uma prática em que a questão da pesquisa tende a ser atributo da pós-graduação ou objeto de um programa especial de iniciação.

No histórico investigativo na UFPR, a cisão consentida entre pesquisa e graduação oficializa-se quando a primeira se associa formalmente à pós-graduação (1990), transformando-se a Pró-Reitoria de Pós-Graduação em Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG).

Da cultura investigativa discente da instituição são portadores oficiais, de direito e de fato, os programas de iniciação científica, de alcance seletivo. Como atesta o intróito do Livro de Resumos do 13^o EVINCI – Evento de Iniciação Científica da UFPR (2005), “a iniciação científica³⁸ é (grifo nosso) a pesquisa na graduação”. A escrita da história da pesquisa em meio aos bancos escolares da UFPR atém-se a essa esfera seleta, embora haja outra realidade discente em relação a pesquisa, há anos constante, sob algum formato, na maioria dos programas de graduação da Instituição.

Em termos da cultura investigativa, a noção de Pesquisa como um saber em teoria e prática monopólio da docência é tão antiga quanto atual. Sua aderência à cultura da escola universitária se traduz nas relações de poder, nos rituais, na linguagem, nos símbolos e ações afins. A força dessa idéia por vezes e inclusive mina o conceito de comunidade universitária, que adiciona ao contingente docente os servidores técnico-administrativos e os estudantes.

Contribui para visualizar parcela dessas relações o pleito da participação do pessoal técnico-administrativo em pesquisas da UFPR. Datado de 1995, o processo teve parecer favorável do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP), não sem um longo debate, prévio e ulterior, sobre o assunto.

³⁸ De acordo com dados da PRPPG/UFPR relativos ao Programa de Iniciação Científica 2005, foram ofertadas 435 bolsas (CNPq, Tesouro Nacional e Fundação Araucária) e houve 105 estudantes voluntários.

A argumentação desaprovativa do envolvimento de funcionários não-docentes na realização e/ou coordenação de projetos de pesquisa da Instituição baseava-se, essencialmente, no princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa. Entendia esse grupo que não caberia ao servidor técnico-administrativo ligar-se à prática da investigação, uma atividade inteiramente distinta de suas responsabilidades e competências. O cunho integrado docência-pesquisa, característico das instituições de ensino superior, somado à inexistência de quadro de pesquisadores na Universidade, confirmariam a impropriedade da reivindicação de acesso a um território, “por natureza”, docente.

Diante dessa posição, a questão se mostrava fechada, não se cogitando na divisão do espaço investigativo. Não se tratava somente de um óbice à participação dos servidores técnico-docentes, reivindicadores na ocasião, mas uma afirmação do caráter privativo, excludente da Pesquisa na Universidade: enquanto saber e prática, sempre uma reserva docente.

Para concluir favoravelmente ao acesso de funcionários não-docentes às práticas do saber investigativo, a análise da relatoria ancorou-se em bases normativas e epistemológicas. Dentre seus argumentos, destacam-se a consideração do “suporte ao princípio universal que identifica na curiosidade natural do ser humano o móvel maior de suas contribuições ao desenvolvimento da ciência”, a referência às finalidades institucionais e à recomendação regimental de que a pesquisa seja incentivada por todos os meios, e a ponderação de que “o talento e a iniciativa não são prerrogativas exclusivas dos professores”. No que tange ao ensino, a defesa de um saber e uma prática investigativos vinculados à produção de novos conhecimentos, para além da sala de aula (BUFREM, 1995).

A homologação do parecer por unanimidade não arrefeceu os ânimos de ala de opinião contrária ao pleito. Mantém-se pois pesquisa uma presença academicamente controversa, observação esta possivelmente extensiva à presença curricular do saber investigativo nos cursos de graduação. Da leitura do processo se retiram traços característicos da cultura investigativa dessa Escola, cotidiano em que se constituem as relações – docentes, discentes – com o saber investigativo.

A comunidade de mestres e discípulos em busca da verdade, definidora de universidade, bem se aplica à reflexão. A presente cultura investigativa, da escola e escolar, tem outra orientação, outra configuração, outro móvel, outra organização, distanciando-se pesquisa e ensino daquele ideal praticado nas primeiras universidades.

A seção seguinte apresenta um parecer docente sobre a temática de Pesquisa na graduação.

7.1 UM PARECER DOCENTE

No início da década de 1970, inscreveu-se dentre as graduações optantes pela inclusão curricular de princípios (metodologia) de pesquisa e elaboração de monografia o então Curso de Biblioteconomia e Documentação, ofertado pelo Departamento de Biblioteconomia, à época subordinado ao Setor de Educação da UFPR. Tinha-se em mira, nesse caso, não apenas implantar concepções e conhecimentos assimilados na rota da pós-graduação de docentes no exterior, particularmente nos Estados Unidos, mas encetar um processo de efeito multiplicador “em busca da teoria”³⁹, item de sobrevivência para o técnico, pragmático campo da biblioteconomia. A iniciativa, partindo de um Curso pouco expressivo, demarca um especial momento histórico vivenciado pela universidade brasileira, estimulada por novas perspectivas de se aprimorar como escola superior e instituição social de relevância. Também pode ser considerada exceção no âmbito da UFPR o fato de esse pequeno Curso ter logrado percorrer e registrar a sua experiência curricular ininterrupta de trabalho com a pesquisa na graduação: 39 anos, entre o extinto Curso de Biblioteconomia e o novo Curso de Gestão da Informação.

A Professora Maria José Theresa de Amorim foi propulsora da idéia de introduzir pesquisa no Curso de Biblioteconomia e Documentação da UFPR, e, durante muitos anos, respondeu nessa graduação pela disciplina de Metodologia da Pesquisa e pela orientação de *todos* os TCCs. Com a

³⁹ Expressão usada pela Professora Maria José Theresa de Amorim como convite à produção na área e título de trabalho por ela apresentado ao 10º. Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, realizado em Curitiba, em 1979.

autoridade que lhe conferem seu saber e sua cátedra experiente, colhe-se das palavras da Professora um referencial representativo do espírito norteador da presença de Pesquisa como um saber na graduação da UFPR. De suas colocações relativas ao então Curso de Biblioteconomia advém a percepção sobre a questão e sua relevância, e desse entendimento, elementos para uma reflexão amplificada.

Como mestra desta autora na referida graduação, décadas atrás, destacava-se a Professora pelo espírito sempre inquieto, de que se fazia seu incentivo à curiosidade, à busca de informação, ao acesso ao saber científico, tanto quanto por uma saudável indignação diante de nosso (brasileiro) crônico despreparo escolar a respeito. Por uma causa intelectual e acadêmica, e certamente de móvel também “biblioteconômico”, mais do que pelo ofício de responsável pelo acesso discente a Pesquisa, sua prática era uma devoção incontestável. Constituía-se igualmente uma marca forte – e não sempre de afinidade –, no espírito dos estudantes que por suas aulas e orientações passavam.

Pode-se considerar que seus traços exemplares de investigadora prestavam-se a acordar no estudante afim (leia-se aberto, interessado) o desejo charlotiano de aprender, de mobilizar-se para, de enfrentar desafios, o que pode ser evidenciado, por exemplo, na deferência a seu nome entre os ex-alunos que seguiram a pós-graduação e a docência. Seu profundo referencial no campo da biblioteconomia e documentação, em que se sobressaía como estudiosa (também) da disciplina Classificação dos conhecimentos, permitia circulação tal por um universo de saberes (basicamente “facilitadores” do saber científico), que o propiciar o acesso discente a Pesquisa aparentava ser o compartilhar de ingresso a algo familiar, cotidiano, de que se gostava e que se fazia com paixão. Alinhavam-se igualmente com sua figura docente, passíveis de reconhecimento, os elementos aqui elencados como próprios de uma postura investigativa e da formação da atitude científica.

A idéia de introdução de Pesquisa como disciplina da graduação em biblioteconomia foi por ela trazida no retorno da primeira pós-graduação nos Estados Unidos, ainda na década de 1950, e reforçada na volta do doutoramento, em 1964. Estava embuída do espírito de ampliar os

conhecimentos dos bibliotecários, de possibilitar que se descobrissem informações sobre uma série de questões do campo profissional sobre as quais não havia conhecimento. Rejeitada a princípio, a noção foi acatada pelo Departamento⁴⁰ quando a Escola de Biblioteconomia de Minas Gerais (onde, a convite, a Professora Theresa ministrara palestra sobre pesquisa) acenou com essa inclusão curricular. Durante muitos anos, como se nota, Theresa Amorim fez essa pregação sem lograr ressonância concreta.

A Professora comenta a mentalidade vigente à época, em que não se discutia esse tema academicamente, e até o conceito de “pesquisa” requeria explicação preliminar nas apresentações e eventos da área, a fim de não ser confundida com pré-catalogação de materiais bibliográficos ou atividade de atendimento ao público. E vai além: a sua determinação de que os estudantes fizessem leitura de textos – de biblioteconomia, por ela selecionados – chegou a provocar a crítica de professora de outra área, colaboradora no Curso, com o comentário de que Biblioteconomia não era formação em Literatura.

Theresa Amorim relembra as discussões encorajadoras de pesquisa em biblioteconomia que promoveu nos encontros da área. O crédito a esse seu trabalho pode ser encontrado na introdução do trabalho de Eliany Alvarenga de Araújo sobre a importância da pesquisa para a formação e o desenvolvimento acadêmico:

O início formal das discussões em âmbito nacional data de 1959, quando a professora Maria José Thereza (sic) de Amorim apresentou o trabalho *Encorajemos as investigações em biblioteconomia e documentação* no II Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, realizado em Salvador, BA (1996, p. 18).

Eu pensava nisso, diz Professora Theresa, em treinar⁴¹ os alunos para a Pesquisa, para que tivessem condições de investigar e descobrir tantas coisas que nos são desconhecidas, sobre as bibliotecas, o funcionamento, o exercício da profissão, os problemas existentes...

⁴⁰ Esta autora integrou a primeira turma de Biblioteconomia que teve acesso à disciplina de Metodologia da Pesquisa e subsequente produção de monografia (1970).

⁴¹ Adoção do termo explicada pelo contexto tecnicista da época e também pelas marcas da formação em biblioteconomia.

Sua mobilização simultaneamente abrigava como intento semear no profissional essa curiosidade e o necessário instrumental investigativo, bem como incentivar a produção de conhecimentos numa área extremamente carente de afirmação científica.

Questionada sobre a importância da disciplina Metodologia da Pesquisa no então Curso de Biblioteconomia, em entrevista a estudante envolvido com seu trabalho de conclusão de curso, a Professora assim se manifesta:

Acho que a importância é dupla: uma é treinar os estudantes nessa metodologia [...] E outra é tentar constituir um corpo de conhecimentos [...] Nós sabemos muito pouco da nossa realidade [...] (AMORIM, 1999).

Ao avaliar a sua experiência com as disciplinas relacionadas com Pesquisa, a Professora salienta nessa entrevista o quanto aprendeu com os seus alunos: “Para mim foi um enriquecimento enorme, não só do ponto de vista de estar em contacto com os jovens. É fascinante ver o potencial que eles têm”. E distingue o contacto com Pesquisa dos demais momentos do cotidiano discente, ditados pela rotina escolar: “Ali, puxava muito pelas idéias deles, pela engenhosidade, pela criatividade. E tem certo aspecto lúdico na questão de estar procurando respostas e indagações [...]”.

A facilitação na realização da pesquisa na pós-graduação é lembrada pela Professora como um diferencial do ter tido acesso a esse saber já na graduação: enquanto os estudantes que não tinham tido esse preparo “se batiam”, os que haviam sido iniciados em Pesquisa podiam se concentrar mais na busca dos dados, avançar na dissertação.

Dentre as dificuldades registradas ao longo de sua experiência como docente de Pesquisa, a Professora destaca, na referida entrevista, o problema representado por aqueles estudantes não simpatizantes com a disciplina, para os quais o trabalho de conclusão é assumido como “um monstro”. Outro entrave salientado refere-se à falta de literatura em português e o difícil acesso do estudante à leitura em outro idioma.

Assinalando mais um elemento passível de leitura na atualidade, independente do curso, a contribuição das disciplinas e seus conteúdos

convergindo para Pesquisa é lembrada como uma referência positiva na vivência docente da Professora. Em resposta a como aperfeiçoar o processo e o produto de Pesquisa no Curso, Theresa Amorim aponta igualmente a importância da realização da orientação pelos vários professores de diferentes saberes, ao contrário do que se praticava a seu tempo.

O que se apreende dessa interlocução, pelo material colhido há doze anos e revivido na troca de idéias recente com a Professora, é que a relação com o saber Pesquisa em Biblioteconomia, basicamente mantida na criação de Gestão da Informação, bem representa o conjunto de liames que se tecem entre o sujeito e a investigação. Tendo por objeto comum, em termos simplificados, a informação ou a (busca de) resposta, de que advém a nova indagação, prestam-se ambos, saber biblioteconômico e saber investigativo, em modos com momentos interligados, a responder e a questionar, indefinidamente.

Elementos dos acessos discentes no trajeto investigativo iniciante ganharam força na autoridade da Professora.

Com o olhar de bibliotecária pesquisadora, não lhe escapam os momentos relacionados com a “pesquisa bibliográfica”, da busca ao uso de fontes de informação, passível de oferecer dificuldades até mesmo para futuros profissionais da informação. Dá-se atenção para o papel da pluralidade na contribuição e para a relação entre saberes, como que ensaiando a interdisciplinaridade. Valoriza-se a escolha e, especialmente nessa hora, pratica-se a oitiva do estudante, colocado como sujeito de um processo singular.

Sobressaem na apreensão investigativa da Professora a prática do estímulo ao perguntar constante, vital para o pensamento, do questionamento sem trégua do que se nos oferece diante dos sentidos, a dúvida permanente em relação às respostas encontradas, sempre bachelardianamente aberta a rupturas, à descontinuidade, atenta aos obstáculos de toda ordem. Igualmente atributos gramscianos de postura investigativa comparecem na concepção que praticou, do quesito primeiro, a causa social – pesquisar biblioteca é abraçar um problema social – ao último no elenco, a perseverança “infinita”.

Numa pré-leitura do campo empírico, estudos exploratórios realizados na Instituição são apresentados a seguir.

7.2 ESTUDOS EXPLORATÓRIOS

Como contribuição para os objetivos da tese, os dois estudos exploratórios incluídos antecipam contornos do campo em que se irá adentrar, de certo modo deixando à mostra sinais e cicatrizes desse educando em relação com o mundo investigativo introduzido em seu Curso. Os relatos referem-se a: (a) representações discentes de pesquisa no âmbito do Curso de Gestão da Informação da UFPR (2002-2006), levantadas pelas professoras de Metodologia da Pesquisa em Informação, no 6º semestre do Curso, e (b) uma visão preliminar da presença dos TCCs nos cursos de graduação da Instituição (2002), elaborada pelos estudantes de Gestão da Informação como atividade acadêmica da disciplina acima referida.

Representações povoam a intersubjetividade e embalam a objetividade, ainda que não se bastem nem satisfaçam no processo de apreensão do concreto.

Em se tratando da representação discente de pesquisa, elementos colhidos, a partir de 2002, no âmbito de disciplina de Metodologia da Pesquisa em Informação do Curso de Gestão da Informação, têm servido de ponto de partida para a própria discussão, em sala de aula, da disciplina e da relevância da introdução à pesquisa na graduação. Acrescentou-se à coleta de dados discentes, realizada no primeiro dia de aula da disciplina, a captura de informes capazes de sinalizar, ainda que sumariamente, a representação de pesquisa que esses estudantes carregam.

Esse bosquejo do objeto pesquisa pode ser apanhado pela lente modelar de representação social de Moscovici (1978). O autor admite a existência de três eixos – a *Atitude*, a *Informação* e a *Imagem* ou *Campo de Representação* –, em torno dos quais se estruturam os elementos de uma representação social. A *Atitude* consiste na tendência favorável ou não que o indivíduo tem em relação a um objeto de representação e que exprime em forma de avaliação. Carregada dos componentes da afetividade, confere

dinâmica às representações sociais. A *Informação*, sem prejuízo das clássicas definições “ato ou efeito de informar-se”, “instrução” e “direção”, relaciona-se no tripé moscoviciano com a organização dos conhecimentos que um grupo detém sobre determinado objeto social. A *Imagem* ou *Campo de Representação*, núcleo figurativo construído pela objetivação (modelo concreto), consiste na parte mais sólida e estável da representação, nela exercendo uma função organizadora e facilitadora. É responsável pela atribuição de peso e significado aos outros elementos (SILVA, 1996).

O conjunto de representações obtido com cinco turmas da referida disciplina (aproximadamente cento e cinquenta estudantes) traz à tona uma visão convergente de pesquisa fortemente associada a ciência como teoria e universo, em forma de uma ação tão importante quanto distanciada da realidade e do cotidiano. Com tal configuração – difícil de entender, avaliar, que dirá fazer –, revela-se criação quase inacessível (impensável, indesejável?) ao homem comum.

As representações parecem insistir na configuração da pesquisa dissociada da educação escolar, com outras motivações e outro norte. Se vista em sociedade como processo ordinário de busca de respostas, pesquisa afigura-se ação descompromissada, especialmente no tocante a método e rigor; se tida como “científica”, comprometida com os meios e os fins, distancia-se dos comuns mortais tanto quanto da noção corriqueira de busca e de praticamente tudo o que a ela se refere, de todo modo nublando a visão do que se passa em escola e sobretudo na formação superior, que, de algum modo, com alguma pesquisa convive.

Reflexo de uma história em que pesquisa é ausente, distante ou distorcida, ficam à mostra o desconhecimento geral e a pouca familiaridade com o tema, como ilustram as recorrentes menções equivocadas (como, por exemplo, técnicas de coleta assumidas com o *status* de tipo de pesquisa). As idéias associadas a pesquisa dão por sua vez conta da percepção discente da dimensão superior do objeto, de que “algo mais existe”, ainda que esteja fora do alcance ou não seja apreendido com clareza.

A imagem de pesquisa obtida como que se sobrepõe à imagem da Academia, com seu quê de imponente e distanciamento, velada ao grande

público, fechada em si mesma. Em aparições fragmentadas nos manifestos discentes, surge aqui e ali a referência a produções não-acadêmicas, como se falando de “uma outra ciência” ou de outros destinatários.

A participação do estudante em algum tipo e grau de atividade investigativa parece nem sempre contribuir para mudar a representação sumária e reducionista, o senso empobrecido de pesquisa. O contacto com pesquisas e pesquisadores de opinião aparece como complicador ainda maior de compreensão do que é/pode ser pesquisa. A menção ao quesito (necessidade de) planejamento e o reconhecimento de um saber que se constrói a partir de saberes já elaborados se agregam na penúltima oferta da disciplina aos elementos levantados nas primeiras três dessas sondagens. As possibilidades do pensamento crítico e sua ação vigilante e construtiva no ser/fazer profissional e coletivo não são lembrados.

A última sondagem junto a estudantes de Gestão da Informação iniciantes no eixo de Pesquisa compilada (agosto de 2006) acrescenta, como elemento explícito novo, uma espécie assumida de “googlismo”, prática a partir da qual ora se percebe, pratica (e valida) a concepção primeira de “pesquisa” no cotidiano discente. “Sobressai o tom de firmeza com que a maioria expressa a ligação direta entre essa busca eletrônica e o conceito reducionista que abarca toda e qualquer pesquisa: “quando não se dispõe de informação suficiente para uma determinada questão, é necessário fazer uma pesquisa”. Considerando a juventude desses respondentes (média etária de 24 anos) e a unissonância em seus manifestos, tem-se diante dos olhos a definição do retrato daquela realidade contemporânea regulada acriticamente pelas tecnologias.

Como estímulo à ampliação desse debate inicial discente sobre pesquisa, Bufrem introduziu, naquele semestre letivo, um exercício de reflexão sobre o tema, que parte da compreensão da pesquisa como expressão de valor resultante das relações sociais, no sentido de contribuir para o que Agnes Heller (2000) apresenta como componentes da distinção humana: o trabalho, a sociabilidade, a universalidade, a consciência e a liberdade.

De modo geral, é interessante notar como, não obstante os estudantes de Metodologia da Pesquisa em Informação estejam inteiramente

conscientes de que iniciam uma disciplina em boa medida ou em primeira instância voltada a um exercício acadêmico de pesquisa próximo (a monografia, o trabalho de conclusão de curso), a tentativa de buscar e verbalizar sua percepção ou concepção de pesquisa, a ser posteriormente socializada e discutida, logra abrir a pequena caixa de suas preocupações, dilatando seu horizonte de entendimento ao provocar o despertar para um objeto ainda maior e bem mais rico e complexo do que o imaginado.

Questionados ao longo dos trabalhos da disciplina, os estudantes revelam-se surpresos com as mudanças em andamento em seu modo de apreender o que os cerca, com as dificuldades: da captura e formulação de um problema de pesquisa, do esforço de abstração que aí se exige, da falta de intimidade com o processo pensante não aligeirado, do tanto que desconhecem, nessa hora reconhecendo benefícios possíveis numa antecipação escolar do encontro com pensar/fazer pesquisa.

O quadrante levantado vem indicar que universitários e pesquisa ainda não se encontraram efetivamente.

Exercício introdutório à pesquisa de campo, realizado no segundo semestre letivo de 2002⁴² pelos alunos da disciplina Metodologia da Pesquisa em Informação, do Curso de Gestão da Informação da UFPR, permitiu adentrar a visualização do panorama da presença dos TCCs (não equivalentes a presença de Pesquisa como saber) em 45 cursos de graduação da UFPR em Curitiba.

O questionamento pela turma da obrigatoriedade do trabalho de conclusão de curso nos programas de graduação foi decisivo para a escolha da problemática dos TCCs na Instituição como objeto desse exercício acadêmico. Os estudantes organizaram-se em dez grupos, cada um deles responsável pelo levantamento dos cursos pertencentes a um Setor da UFPR.

O instrumento de coleta de dados sugerido, elaborado em discussão conjunta da turma com as professoras, levantou as variáveis: *existência e obrigatoriedade do TCC* (ou iniciativa equivalente) na graduação (origem e propósito da introdução, contribuição esperada); *natureza do TCC* (monografia,

⁴² Cumprido efetivamente no início de 2003, dada a alteração de calendário para reposição de aulas em função da greve das IFES.

relatório de produto ou serviço, relatório de prática...); *vinculação do TCC* com disciplina(s) do Curso, presença de metodologia da pesquisa no Curso; *realização do TCC* (pré-requisitos, diretrizes expressas sobre o TCC, realização individual ou em grupo, tempo disponível, escolha do tema, tendências e/ou predominância temática); *orientação* (existência e perfil dos orientadores e da orientação em geral); *avaliação* (formas de apresentação do resultado, normas e exigências, critérios para julgamento e aprovação, avaliadores); *produção* (volume e caracterização, guarda e organização, divulgação e uso).

Confirmou-se a presença escolar do TCC ou trabalho equivalente como tendência obrigatória ascendente nos cursos em todos os setores da Instituição. Sua introdução nos projetos formativos mostrou-se na maioria das vezes imprecisa, desconhecida ou não declarada, e epistemologicamente indefinida. Uma constante foi o lembrete ou o destaque dos informantes sobre a dimensão pragmática dessa atividade acadêmica, sempre associada ao mundo do trabalho. A articulação do TCC com outras disciplinas dos cursos ficou mais restrita a metodologia da pesquisa ou disciplina equivalente. Quanto ao processo de elaboração e aprovação dos TCCs, divergiram curso a curso em suas práticas. As impróprias condições de guarda e de acesso à maior parte dessa produção sobressaíram como ponto final preocupante, uma vez que se por aí se esvai parte importante da história investigativa e discente na Instituição.

Expõe-se na seqüência uma síntese das informações mais nítidas na (re)leitura dos registros recolhidos nesse estudo exploratório junto a 45 cursos da Universidade.

O curso de Direito responde pelo Setor de Ciências Jurídicas da Universidade. De acordo com os informes obtidos nesse exploratório junto à Coordenação do Curso e à secretaria do Núcleo de Monografias (responsável pela guarda da produção discente), o TCC foi instituído em 2001 como monografia (individual), com o propósito de propiciar aos estudantes a oportunidade de estimular a produção científica e demonstrar o grau de conhecimento adquirido ao longo do Curso. O trabalho parte de disciplina de metodologia científica na área, conta com orientador e segue as orientações de

regimento específico. Na avaliação em banca, persegue-se o atendimento aos critérios apresentação do texto, linguagem, apropriação, correção e clareza, apresentação normalizada, interesse, importância e atualidade do tema, delimitação, fundamentação, contextualização e embasamento teórico, profundidade da pesquisa, bibliografia, cientificidade da análise, fluência, tempo e independência intelectual das argumentações na exposição oral.

O Curso de Pedagogia representa o Setor de Educação da UFPR. Segundo informações fornecidas pela então Coordenadora, o TCC tornou-se obrigatório a partir da determinação da obrigatoriedade do estágio, na década de 1960, assumindo a forma de relatório de prática, no último ano do Curso, e como tal encaminhado (escolha temática, orientação) e avaliado. Nesse molde, o TCC é colocado como não-restrito à oferta de uma disciplina específica (como as 60 horas teórico-práticas de Introdução à Pesquisa Educacional ofertadas), mas se articularia com todo o currículo. Consta a admissão da realização em grupo.

O Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes responde pelos cursos de Ciências Sociais, Comunicação Social, Desenho Industrial/Design, Educação Artística, Filosofia, História, Letras, Música, Psicologia e Turismo. Nesse Setor, responderam parcialmente essa sondagem os cursos Ciências Sociais, Educação Artística, Filosofia, História, Letras, Psicologia e Turismo.

Todos registraram a inclusão obrigatória do TCC, somente Turismo na modalidade não-monográfica de projeto. Nas respostas dadas por representantes desses cursos constam como (provável) origem da inclusão do TCC os anos de 1989 para Ciências Sociais, 1992 para Letras, 1993 para História, 1994 para Filosofia e Turismo e 1997 para Educação Artística.

Enquanto os cursos de Filosofia, História, Psicologia e Turismo se alinharam no propósito de incentivo e organização de uma produção acadêmica, Ciências Sociais colocou a questão em termos de iniciar e avaliar o aluno no trabalho de pesquisa, e (somente) Letras como aferir uma formação de caráter mais científico.

A maioria das questões relativas a esse Setor foi comprometida pelo não-registro de resposta. Ainda assim, anotou-se a fundamentação do TCC

dependente de disciplinas variadas e a possibilidade de realizar o trabalho em dupla no curso de Turismo.

O Setor de Ciências Sociais Aplicadas acolhe os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Gestão da Informação. Embora todos os quatro pratiquem a obrigatoriedade de um trabalho de conclusão de curso, somente a formação em Economia foi examinada nesse exploratório.

Segundo as informações prestadas pelo então Chefe de Departamento, o TCC, modalidade monografia individual, foi introduzido no Curso em meados da década de 1980, com o propósito de levar os estudantes a desenvolverem trabalhos relacionados com a capacidade de investigar, de redigir e de ler a realidade. Com base em disciplina com subsídios de técnicas de pesquisa, os estudantes do último ano do Curso realizam os trabalhos sob orientação e sujeitos a normas departamentais e específicas. A avaliação em banca fecha o processo. Abre-se a divulgação eletrônica dos resumos. A produção em si, como de resto de todos os cursos de Sociais Aplicadas, é depositada na biblioteca setorial.

No Setor de Ciências Exatas, composto de seis cursos, o panorama nesse exploratório se divide igualmente entre as formações com e sem TCC. As formações em Matemática, Física e Química não registram essa obrigatoriedade, enquanto o curso Matemática Industrial ainda não fornecia elementos de como fazer essa pretendida inclusão.

Já no curso de Estatística, o TCC consta como um relatório de prática individual, existente desde 1974, cujo propósito está vinculado ao contacto com pesquisadores de diversas áreas que procuram o Laboratório de Estatística. Disciplinas de técnicas de pesquisa e de conteúdo específico de estatística são relacionadas com a produção desse TCC. As diretrizes são definidas pelo colegiado do Curso. À Coordenação cabe a guarda dos relatórios, que podem se encontrar disponíveis no Laboratório. A divulgação só exclui trabalhos vinculados a empresas.

No curso de Ciência da Computação, o TCC, informado presente desde 1987, consiste em projeto desenvolvido a uma organização/empresa, podendo ser realizado em grupos de até três alunos. A disciplina de

embasamento é Orientação Bibliográfica e a disciplina declarada vinculada é Seminários. Consta banca avaliadora e ata de avaliação, e intenção da divulgação dos trabalhos pelo *site* do Curso.

O Setor de Tecnologia é então responsável pelo curso Arquitetura e Urbanismo e pelas engenharias Ambiental, de Bioprocessos e Biotecnologia, Civil, Mecânica, Química e Elétrica, esta última sem retorno de informação no estudo exploratório.

Nos cursos Engenharia Civil e Engenharia Química, o TCC não tem registro. Nas restantes quatro formações, ele consta como obrigatório, assumindo formas ou títulos de trabalho ou projeto final de curso, relatório de estágio e/ou monografia.

Enquanto Engenharia Mecânica indica o ano de 1997 como marco dessa exigência, os demais três cursos informam o ano 2000.

Como finalidade do TCC comparece nesses quatro cursos a comprovação das atividades/habilidades da profissão ou o objetivo curricular ou a integração multidisciplinar.

À exceção de Engenharia Mecânica, os (três) cursos declararam suas diretrizes sobre o TCC em fase de estudo ou construção. A existência de banca examinadora confirmou-se em todos, como realidade ou intenção.

A responsabilidade de guarda dos trabalhos discentes em Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental e Engenharia Mecânica foi direcionada a Departamento/Coordenação respectivos, neste último Curso sendo informada a transferência para a biblioteca a partir de 2003. De todo modo, acesso restrito e pouca divulgação ficaram patentes.

Ao Setor de Ciências Biológicas correspondem os cursos Ciências Biológicas e Educação Física. Em ambos a monografia é revelada obrigatória, individual, introduzida respectivamente a partir de 1992 e 1981. Construída a partir de disciplina de metodologia de pesquisa, sob orientação, e com exigências expressas para apresentação do trabalho escrito e para avaliação, complementa o processo a apresentação oral em banca. Às bibliotecas respectivas se transfere a responsabilidade de guarda dessa produção e, segundo Ciências Biológicas, também a sua divulgação.

No Setor de Saúde da UFPR, constituído pelos cursos Enfermagem, Farmácia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional, o TCC está ausente na formação do médico e sem retorno de informações na formação do odontólogo.

Nas quatro formações com registro, o TCC assume as modalidades declaradas de relatório de estágio supervisionado (Farmácia) e de monografia, com exigências expressas para sua apresentação, oral inclusive. Em todos esses cursos a realização é afirmada individual.

Enfermagem, Nutrição e Terapia Ocupacional confirmam a inclusão curricular de disciplina de metodologia da pesquisa e presença de orientação.

O acervo da produção discente é declarado organizado para acesso e uso somente por Enfermagem, enquanto apenas Nutrição confirma a divulgação dos TCCs.

O Setor de Ciências Agrárias inclui os cursos Agronomia, Engenharia Florestal, Engenharia Industrial Madeireira, Medicina Veterinária e Zootecnia.

Prevalece nessas formações a modalidade declarada de relatório individual de estágio supervisionado, cuja inclusão é informada associada às datas de 1961 (Engenharia Florestal), 2003 (Engenharia Industrial Madeireira), 1972, com regulamentação em 1988 (Medicina Veterinária) e 2001 (Zootecnia). A oportunidade do estudante colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante todo o Curso é apontada pelas três últimas formações citadas como o propósito da introdução desse trabalho.

Padrões de trabalhos científicos e Normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) são respectivamente apontados pelos cursos Agronomia e Medicina Veterinária como requisitos da apresentação dessa produção discente. Agronomia, Engenharia Florestal e Medicina Veterinária indicam a exigência de apresentação oral, respectivamente em seminários, perante professor da área e em banca.

A responsabilidade pela guarda dos trabalhos discentes se divide entre a Coordenação do Curso e a biblioteca setorial, apenas Agronomia declarando que os TCCs ficam com os professores. A divulgação mostra-se restrita.

Por último, o Setor de Ciências da Terra compreende em Curitiba os cursos Engenharia Cartográfica, Geografia e Geologia.

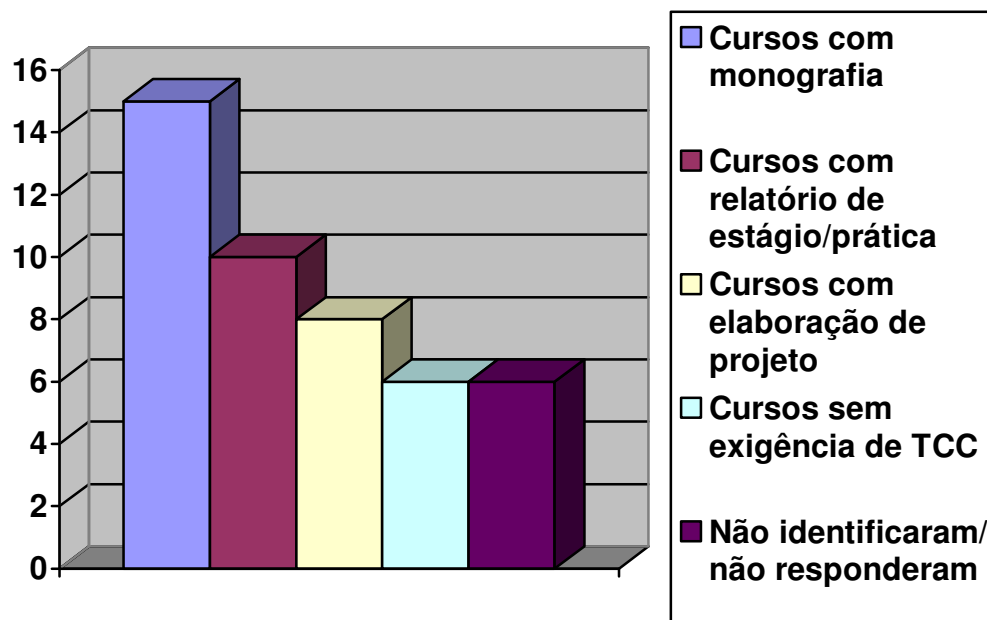
Registrou-se a confirmação da obrigatoriedade de TCCs em todas essas graduações, desde o início do Curso no caso de Geologia e desde a década de 1990 no caso de Geografia. Os propósitos declarados foram, respectivamente, o treinamento e aprendizagem integrados às técnicas e a utilização do método científico, e para Engenharia Cartográfica a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Todos os cursos informaram contar com diretrizes para a realização (não-individual, segundo as declarações de Geologia e de Engenharia Cartográfica) dos TCCs e confirmaram orientação/acompanhamento e apresentações escrita e oral. Apenas Geografia se manifestou quanto a uma disciplina de metodologia.

A responsabilidade pela guarda dos TCCs ficou dividida: Geografia indicou a biblioteca do Mestrado, Geologia apontou os professores e a biblioteca, Engenharia Cartográfica deixou a cargo dos professores orientadores. Somente nesta última a divulgação foi afirmativa: “Há divulgação, alguns são publicados em congressos e revistas, já houve premiação em um evento da área”.

Observa-se no Gráfico 1 a presença dos TCCs em mais de 70% dos cursos de graduação da UFPR, identificadas as modalidades de trabalho (monografia, relatório de estágio ou de prática, projeto) declaradas no estudo exploratório apresentado. Dentre os 45 cursos consultados, 6 cursos (13%) não registraram exigência de trabalho final e 6 cursos (13%) não responderam.

GRÁFICO 1 – GRADUAÇÕES DA UFPR E PRESENÇA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)



FONTE: estudo exploratório por estudantes do Curso de Gestão da Informação da UFPR, 2003.

Tomados em seu conjunto, os informes levantados mostraram a diversidade interior da Instituição em vários aspectos, desde o acesso, a disponibilidade de atendimento, mesmo a capacidade das unidades da Instituição como prestadoras de informação de credibilidade, até o *modus operandi* na aproximação entre o estudante comum e (a atividade de) pesquisa.

O panorama esboçado, embora assimétrico, fez-se revelador de baixo índice de controle, registro e acompanhamento dessas práticas de introdução escolar à (atividade de) pesquisa, bem como da ausência de reflexão sobre as concepções que a elas deram origem.

Ficou à mostra a ênfase pragmática das iniciativas na maioria dos propósitos declarados. Nessa direção é que ensaiaram responder a indagação acerca do móvel da inclusão curricular de elementos de pesquisa e da concepção de pesquisa em jogo. Nessas colocações, o exercitar da pesquisa mostra-se distanciado de uma razão maior, educativa ou organizativa, social. Por outro lado, não obstante preocupações expressas com as demandas do

plano profissional, pareceram esses cursos satisfazer-se com a confirmação do aprendizado dos saberes inerentes a seus próprios campos e programas preestabelecidos, gravitando numa espécie de órbita interna, que a si mesmo sustenta.

Esses resultados, originariamente mantidos como registros internos, constituíram-se neste estudo um primeiro material de análise. Dentro de seus limites, como uma espécie de pano de fundo, prestam-se a promover as indagações acerca da aproximação entre o estudante e (disciplinas de) Pesquisa na graduação e do processo investigativo respectivo.

Do ponto de vista do projeto da tese, foi intencionalmente desvinculada a questão da cobrança de TCC, monografia ou equivalente, do que aqui se assume como presença curricular (de disciplinas) de Pesquisa, iniciativas escolares de saber investigativo nos cursos de graduação. Não obstante o foco ora deslocado para as questões do estudante em seu processo investigativo iniciante, contribuem esses estudos exploratórios, particularmente o segundo, para adiantar sinais do campo, em que já se vislumbra um caráter isolado e fragmentado no trabalho de graduação voltado ao contacto discente com toda pesquisa.

O cenário entrevisto vem antecipar a possível ocorrência de entraves relacionais no acesso do estudante a Pesquisa no campo empírico, conforme abordado na seqüência.

7.3 SABER INVESTIGATIVO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

A observação da presença curricular nos cursos de graduação que oportunizam o acesso ao saber Pesquisa (saber investigativo) ratifica a marca da especificidade de cada domínio e unidade acadêmica que o representa, no bojo entretanto de uma noção de pesquisa entrevista como tema previamente esgotado, a dispensar esclarecimentos ou maior tempo/espço nas discussões.

À diversidade de formações e de intelectuais pesquisadores correspondem concepções variadas de pesquisa, que são organizadas no projeto formativo de cada Curso, em sintonia com o campo de saber

específico e respectiva produção científica, e que se expressam concretamente em diferentes práticas nos tempos escolares das disciplinas e de orientação, nesse modo afetando o estudante aprendiz de Pesquisa.

Ao considerar a presença de Pesquisa na graduação como uma realidade concebida e praticada em dois ou três momentos curriculares (disciplinas relacionadas a Metodologia da Pesquisa, elaboração de projeto de pesquisa e a realização do trabalho), em que a composição em eixo – formal, implícito – sublinha a constituição de um saber (não mera atividade) para além da Metodologia, tomam-se esses conteúdos teórico-práticos em seu conjunto como uma representação concreta de sinais do saber Pesquisa (saber investigativo) em nível superior. O *continuum* para assegurar a esse conjunto partitivo a unidade/totalidade do *status* de saber está sob influência primeira da organização disciplinar, geralmente tripartite, adotada no acesso ao saber Pesquisa na graduação.

A presença curricular do saber Pesquisa (saber investigativo) nos cursos de graduação da Instituição está basicamente associada a disciplinas cuja denominação se aproxima: Metodologia da Pesquisa (ou Metodologia da Pesquisa em...), Metodologia Científica (ou Metodologia Científica em..., ou ainda Metodologia Científica e Pesquisa...), Metodologia do Trabalho Científico, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Técnicas de Pesquisa, Tópicos Especiais em Metodologia da Pesquisa, Pesquisa Operacional, Introdução à Pesquisa..., Orientação Bibliográfica, Orientação de Pesquisa, Projeto de Pesquisa em..., Pesquisa em..., Seminário de Pesquisa (ou Oficina de Pesquisa, e ainda Seminário de Projeto de Pesquisa),

No exame do material informacional curricular da Instituição relativo a 46 cursos de graduação ofertados pela UFPR em Curitiba, encontram-se disciplinas explícitas afetas a Pesquisa em 32. A presença inclinada ao saber investigativo revela-se com maior visibilidade em cursos como Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Comunicação Social, Direito, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Geografia, Gestão de Informação, História, Letras, Música, Psicologia e Terapia Ocupacional.

Enquanto a menção a leitura (como exigência) pode se encontrada previsivelmente associada a formações como Ciências Sociais, História e Filosofia, ou ainda relacionada à indispensável atualização, como consta em Administração, a referência à pesquisa adquire diferentes apropriações, conforme se observa em vários textos de apresentação dos cursos.

Agronomia: “O aluno pode trabalhar com pesquisa em diferentes áreas relacionadas com o meio agrário”.

Artes Visuais: “Uma formação com base na pesquisa, práticas artísticas e investigação do ensino”.

(Bacharelado em) Ciência da Computação: “O terceiro perfil corresponde ao formando que vai seguir carreira acadêmica e prosseguir seus estudos através dos cursos de pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado, atuando como pesquisador”. “O módulo de formação complementar obrigatório é formado por disciplinas que aproximam o aluno do mercado do trabalho e contempla atividades de estágio e pesquisa”.

“O profissional também pode atuar em universidades, como docente, ou em desenvolvimento de projetos de pesquisa científica”.

Ciências Biológicas: “Em ascensão, o campo de trabalho para o biólogo possibilita atuar nas áreas de gerenciamento de parques e reservas biológicas, pesquisa pura e/ou aplicada, educação formal e ambiental, bem como consultorias científicas e técnicas”.

“Programas especiais destinam bolsas para projetos de pesquisa...”

Ciências Contábeis: “Das principais atividades da profissão estão a de Perito, Auditor, Planejador Tributário, Parecerista Independente, sobre questões contábeis financeiras, e para tanto, orientando, planejando e desenvolvendo pesquisa”.

Ciências Econômicas: “Quem pretende ser um profissional de Economia deve ter senso crítico, capacidade para diagnosticar e resolver problemas e manter-se atualizado por meio de jornais, revistas, pesquisa na Internet, além de participar de palestras, seminários e cursos”.

“O curso dispõe do CEPEC- Centro de Pesquisas Econômicas, destinado a dar suporte ao desenvolvimento da pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas do conhecimento.”

Ciências Sociais: “... O estudante que possui gosto pela leitura, espírito investigativo e postura crítica...”

Comunicação Social: “Para os alunos, as políticas de incentivo à produção acadêmica se reverte na ampliação da iniciação científica e de projetos de extensão”.

Direito: “... O aluno do curso de graduação em Direito tem aulas teóricas e práticas, além da oportunidade de freqüentar cursos de extensão e desenvolver pesquisas orientadas por professores altamente especializados e afinados com as questões mais atuais de ordem jurídica, econômica e social”.

Educação Física: “... oportuniza também uma efetiva participação dos alunos em projetos de ensino, pesquisa e extensão (parcerias com a comunidade)”.

Enfermagem: “Dentre outros objetivos do curso estão o de desenvolver capacidade para planejar e implementar ações de saúde, com base no perfil epidemiológico; capacidade para gerenciamento do processo de trabalho da equipe de enfermagem; fomentar o espírito de investigação e pesquisa...”

Engenharia Ambiental: “Deve ter interesse por pesquisas tecnológicas, atividades ao ar livre e respeito ao meio ambiente, pois o

profissional será responsável pela análise dos impactos do desenvolvimento econômico”.

Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia: “Inclinado à pesquisa científica e tecnológica, o profissional desenvolverá processos biotecnológicos para a indústria”.

Engenharia Elétrica: “Também são desenvolvidos trabalhos de pesquisa, com a participação direta dos alunos e que já conquistaram prêmios em eventos nacionais e internacionais. A pesquisa estimula o trabalho em equipe e proporciona uma visão prática dos conceitos apresentados nas aulas teóricas”.

Engenharia Florestal: “Além das aulas teóricas, os alunos têm oportunidade de praticar os conhecimentos adquiridos, utilizando diversos laboratórios e três estações experimentais onde são desenvolvidas as aulas práticas e os projetos de pesquisas.”

Engenharia Química: “O curso de Engenharia Química da UFPR oferece uma vasta gama de possibilidades de trabalho. Podemos optar tanto pela área de projetos quanto pela área de produção, gerência ou chão de fábrica, equipamentos ou processos, pesquisa ou indústria”.

Estatística: “O objetivo do curso é formar profissionais capacitados para coordenarem o planejamento de uma pesquisa, procederem à análise de dados e fornecerem subsídios para a tomada de decisões”.

“O campo de trabalho é bastante diversificado e cresce à medida que empresas públicas e privadas avaliam o custo-benefício de investir em pesquisas estatísticas”.

Filosofia: “... É importante que os candidatos também apresentem uma inclinação para atividades eminentemente especulativas, críticas e

voltadas para a reflexão, além da capacidade para o desenvolvimento de questões teóricas referentes aos problemas culturais e sociais”.

Física: “Quem optar por bacharelado deverá estar preparado para dedicar-se à pesquisa básica e aplicada em universidades ou em centros de pesquisa”.

“Educador e pesquisador são as principais atuações do físico”.

Geografia: “O curso forma profissionais aptos a desenvolverem pesquisas de caráter físico-geográfico, antropogeográfico, biogeográfico e geoeconômico”.

Geologia: “A UFPR permite que muitos acadêmicos tenham um contato mais direto com o mercado de trabalho, através de estágios em empresas ligadas ao ramo, ou então, que possam desenvolver atividades de pesquisas, com auxílio de bolsas, grande parte delas oferecidas pela própria instituição”.

Gestão da Informação: “... empenho em adquirir novos conhecimentos e espírito investigativo”.

História (*Pesquisar e ensinar*):

“Na UFPR, o aprendizado de História volta-se principalmente ao domínio de conhecimentos teóricos e procedimentos metodológicos aplicados à pesquisa e ao ensino, com vistas à compreensão de diversas épocas e temas. Uma das especificidades do curso é que ele funciona como se fosse de habilitação única, uma vez que existe a obrigatoriedade de cursar simultaneamente a licenciatura (ensino) e o bacharelado (pesquisa)”.

“Da mesma forma, um bom pesquisador deve ter a capacidade de transmitir o conhecimento produzido”.

“As disciplinas-piloto de Laboratório de Ensino e Pesquisa têm por objetivo fazer com que os alunos vivenciem as condições reais de produção do conhecimento histórico, tomando contato com arquivos e fontes de diversas

épocas, tratando metodologicamente os dados obtidos, analisando-os segundo suportes teóricos diversificados e elaborando textos que expressem e elaborem os resultados. Uma parcela menor dos estudantes acaba inserindo-se em carreiras universitárias de ensino e pesquisa. Há também a possibilidade de exercerem a profissão como autônomos, dedicando-se a pesquisas que lhes são encomendadas, à elaboração de material didático e também à redação de textos de interesse jornalístico. Por fim, a criação de leis municipais, estaduais e federais de incentivo à cultura abriu um vasto campo de atuação para aqueles dispostos a elaborar projetos de pesquisa, de editoração, de preservação do patrimônio histórico-cultural e de organização de eventos e de exposições, captando recursos provenientes de incentivos fiscais na iniciativa privada.”

Matemática: “O curso tem duas habilitações: na licenciatura, preparamos professores para atuar nos níveis médios e fundamental, e no bacharelado, preparamos professores para o ensino superior e pesquisa”.

“O professor/pesquisador deve saber fazer as contas, saber como e por que as contas funcionam...”

Nutrição: “Os nutricionistas formados pela UFPR, são capacitados para desenvolver programas de atenção à saúde dietética, avaliação nutricional da população, controle de qualidade de alimentos e pesquisa de novos produtos”.

“Essa formação [...] é centrada no acadêmico e apoiada no professor como mediador no processo de aprendizagem, através da articulação entre o ensino, pesquisa e extensão”.

Odontologia: “Aqueles profissionais com tendência acadêmica podem trabalhar na docência e pesquisa em universidades”.

Pedagogia: “São promovidas pesquisas educacionais e estágios supervisionados em escolas...”

Psicologia: “Temos um currículo atualizado que forma profissionais generalistas e com perfil de pesquisadores”...

“Várias disciplinas são desenvolvidas em campos de pesquisa e as aulas podem ser realizadas nos diversos laboratórios: de psicologia do trabalho, do trânsito, da terceira idade e neuropsicologia”.

“Outro campo de inserção dos psicólogos formados pela UFPR está no desenvolvimento de pesquisa relacionadas ao campo humano”.

Química: “... e hoje há muitos pesquisadores trabalhando nas mais diversas áreas de interesse. Isso permite que alunos, através de estágios e projetos de iniciação científica tomem conhecimento das áreas relevantes em que a química está envolvida”.

Terapia Ocupacional: “Com esse currículo, o curso prepara para o atendimento em instituição desenvolvendo Pesquisa em diversas áreas e participação no processo de expansão do ensino da Terapia Ocupacional”.

Turismo: “Desde que ingressam na universidade, os alunos são orientados a desenvolver atividades acadêmicas complementares, como visitas técnicas, pesquisas e participar de eventos”.

“Com a supervisão de professores, sempre considerando as oito ênfases já destacadas anteriormente, o egresso do curso de Turismo da UFPR estará habilitado para trabalhar em empresas públicas e privadas, com pesquisa, planejamento, organização, marketing, qualidade etc.”

“Os alunos organizam pequenas excursões e desenvolvem projetos de pesquisa e extensão, aulas práticas, visitas técnicas e viagens de estudos, campanhas de conscientização da comunidade local, entre outras atividades”.

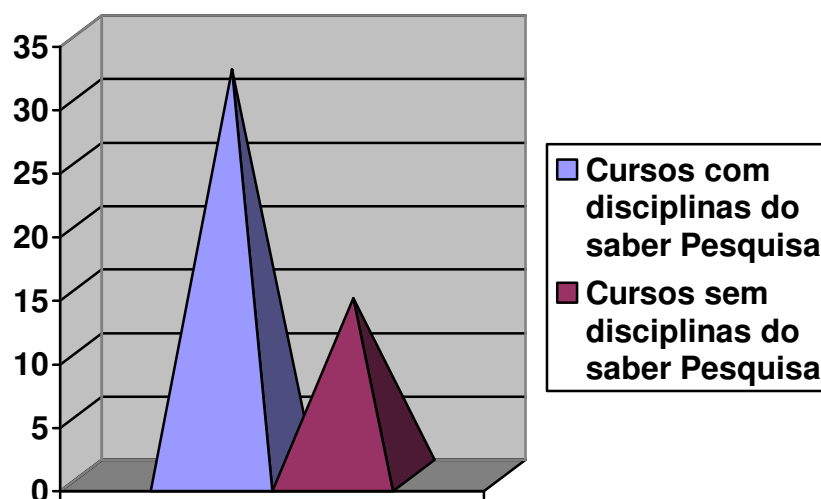
Zootecnia: “O curso de Zootecnia também tem o objetivo de formar profissionais capacitados a atuar nos meios de produção, pesquisa, ensaio e extensão, visando o aumento da produtividade animal e, dessa forma atendendo aos interesses sociais da comunidade”.

“O curso de Zootecnia da UFPR é reconhecido pela sua qualidade de ensino, pesquisa, extensão, além da sua estrutura...”

A alusão à pesquisa nesses materiais, seja sob apreensão mais teórica ou relacionada com o campo de atuação profissional, revela aspectos da relação das formações da Universidade com esse saber, cujo tratamento escolar integra a grande maioria dos currículos de graduação.

Observa-se no Gráfico 2 a distribuição dos 46 cursos de graduação da UFPR em Curitiba (excluído o curso Tecnologia de Sistemas de Informação, a cargo da Escola Técnica), de acordo com a presença/ausência curricular de disciplinas específicas afetas a Pesquisa, apreendidas pela autora como iniciativas escolares na direção/construção do saber investigativo nessa educação superior.

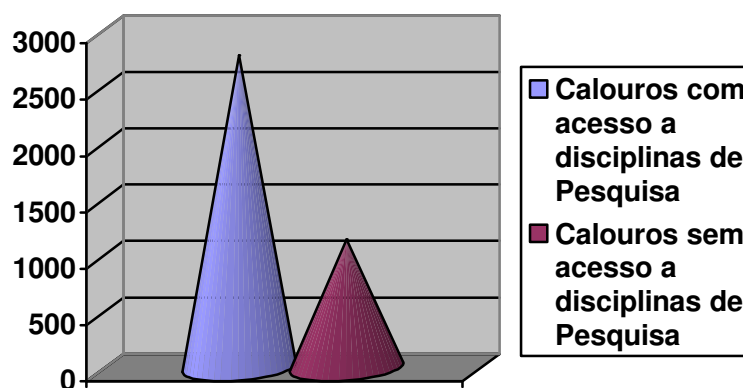
GRÁFICO 2 – GRADUAÇÕES DA UFPR E PRESENÇA CURRICULAR DO SABER PESQUISA, 2007



FONTE: material informacional dos cursos de graduação UFPR processados pela autora, 2007.

Embora a maior incidência privilegie a inclusão dessas disciplinas como obrigatórias, ou eventualmente “optatórias”⁴³, nos projetos de graduação, os catorze cursos sem indicação/visibilidade de presença dessas disciplinas respondem por 29% do total das vagas de ingresso na Universidade. Isso significa que ainda escapa a um terço dos estudantes “comuns” dos cursos de graduação da Universidade o acesso ao saber Pesquisa na modalidade de disciplina(s) específica(s). Embora possam ter a chance de aproximação desse saber mediante participação em projetos, ou mesmo na realização na graduação de monografia ou relatório assemelhado, carecem de tempo/espço no currículo de seu Curso para a convergência de disciplinas e discussões correspondentes voltadas a um saber investigativo. Uma projeção com base nos currículos de graduação e no número de vagas/aprovados por Curso no Concurso Vestibular UFPR 2007/2008, considerando um total de 3909 calouros, permite essa visualização (GRÁFICO 3).

GRÁFICO 3 - INGRESSANTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFPR E DIREITO DE ACESSO CURRICULAR AO SABER PESQUISA



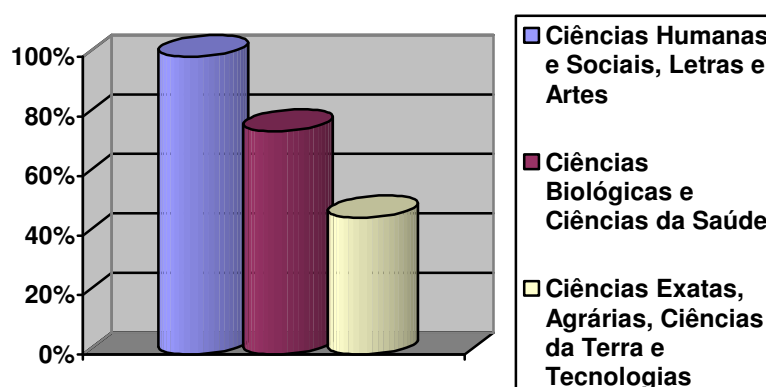
FONTE: material informacional dos currículos dos cursos de graduação UFPR e dados do Vestibular 2007/2008 processados pela autora, 2008.

⁴³ Termo adotado no cotidiano universitário para se referir a disciplinas do elenco de optativas de um Curso que, na prática, dadas as limitações de oferta de optativas, tornam-se de cumprimento obrigatório.

Por outro lado, ao se convencionar uma distribuição por grandes áreas do conhecimento (GRÁFICO 4), malgrado recurso reconhecidamente artificial, observa-se que a tendência pragmática se impõe às formações “não sociais e/ou humanas”, levando um contingente numérico universitário para fora da zona de direito de acesso efetivo ao saber investigativo, aqui anteposto como dependente da inclusão curricular de disciplinas afetas a Pesquisa e processo respectivo.

As graduações da grande área de ciências ditas humanas e sociais (incluindo educação e ciências jurídicas) correspondem na UFPR Curitiba a 16 cursos (ligados a 4 setores); à grande área de ciências exatas e tecnologias, ciências agrárias e da terra correspondem 22 cursos (ligados a 4 setores); as ciências biológicas e da saúde correspondem a 8 cursos (ligados a 2 setores). Enquanto os cursos das ciências ditas humanas e sociais podem ser considerados cobertos em termos de acesso ao saber Pesquisa, e três quartos dos cursos das ciências biológicas e da saúde atendem esse quesito, o acesso curricular ao saber investigativo comparece em menos da metade da grande área de saberes mais numerosa em número de formações.

GRÁFICO 4 - GRADUAÇÕES DA UFPR COM PRESENÇA CURRICULAR DO SABER PESQUISA POR GRANDES ÁREAS DO CONHECIMENTO, 2007



FONTE: material informacional dos cursos de graduação UFPR processados pela autora, 2007.

Ainda com relação ao espírito regente dessa cultura investigativa, considera-se a indissociabilidade como princípio norteador da Instituição. Consta como *Missão da UFPR* fomentar, construir e disseminar o conhecimento, contribuindo para a formação do cidadão e o desenvolvimento humano sustentável. Dentre os princípios da Universidade inscreve-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Incluem-se entre os valores assumidos o comprometimento com a construção do saber e formação de profissionais competentes e compromissados socialmente.

Note-se entretanto os termos da Resolução do CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº. 77/04, cujo teor se propõe ao estabelecimento de normas para elaboração do projeto de pesquisa na UFPR. Diz essa Resolução em seu Art. 1º.: “todo Projeto de Pesquisa que envolver *professores* (grifo nosso) do quadro permanente ativo [...], e, em seu Art. 4º, determina que o projeto de pesquisa impresso, para análise da unidade responsável, deverá ser apresentado *pelo professor* [...] (grifo nosso).

Já ao se apreciar a resolução do COUN - Conselho Universitário nº. 09/03, relativa à proteção de direitos da propriedade industrial e intelectual no âmbito da UFPR, observa-se a extensão do (cuidado com o) acesso investigativo. De acordo com o Art. 1º., “os direitos relativos à propriedade industrial, os direitos sobre cultivares e sobre a propriedade intelectual de programas de computador resultantes de atividades realizadas nos setores da UFPR por seus professores, servidores técnico-administrativos e alunos serão objeto de proteção”. O teor do Art. 2º, § 1º, refere-se a professor, pesquisador, servidor técnico-administrativo, técnico, aluno, estagiário, visitante ou colaborador, que tenha vínculo permanente ou eventual com a Universidade e/ou que desenvolva trabalho de pesquisa em suas dependências.

Ao se examinarem os cursos de graduação com processo da última reformulação curricular reunidos no arquivo corrente da PROGRAD, alguns deles são merecedores de atenção sob a ótica de interesse.

O curso Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, por exemplo, destaca no processo de reformulação curricular (2006), no subitem Iniciação Científica, o reconhecimento da importância formativa da pesquisa: “Na medida

do possível, os docentes do Departamento têm envolvido os discentes em suas atividades de pesquisa [...]” No campo Mudanças necessárias, sugere-se uma contribuição efetiva sedimentando o “comportamento científico”. “Seria, então, desejável fundamentar a definitiva inserção da pesquisa no âmbito do Departamento e do Curso, como incentivo e apoio ao ensino [...]”, assinalando à frente o interesse em “ampliar a integração do corpo discente às atividades de pesquisa dos docentes, de maneira a fortalecer o elo ensino-pesquisa”.

No processo do curso de Psicologia (1999), destaca-se o registro do Núcleo de Pesquisa (remissivo à Resolução nº. 14/00 – CEPE), com várias disciplinas relacionadas e exigência de cumprimento de 90 horas. No Núcleo de Formação do Bacharel em Psicologia, constam Estágio em Pesquisa I, Estágio em Pesquisa II e Monografia II, com a anotação “Pede-se mais 120 horas em projetos de pesquisa” dirigida ao aluno dessa modalidade.

No projeto político-pedagógico do processo de reformulação curricular do curso de Letras (2006), faz-se referência a atitude investigativa que favoreça processo contínuo de construção do conhecimento na área e ampla utilidade de recursos tecnológicos. Consta da concepção do Curso levar os estudantes “a construir e desenvolver posições investigativas decorrentes da curiosidade cultural...” Na formação profissional para o magistério, observa-se que “o aluno-professor que não recebe na graduação uma formação que contempla a pesquisa acadêmica encontra-se em desvantagem, não apenas em termos de conhecimentos operacionais, mas também em relação a alunos de outras instituições que contemplam a formação do professor-pesquisador e preparam seus alunos para o desenvolvimento de uma carreira acadêmica”.

No processo de reformulação curricular do curso de Odontologia (2005), coloca-se ainda o TCC, que, nos termos do texto, diz nessa reforma respeito à elaboração de dois artigos para publicação, oriundos de projeto de estudo, e que poderão ser realizados em qualquer área e em qualquer momento no decorrer da graduação. “Tais informações serão transmitidas já junto ao conteúdo de Metodologia Científica e Pesquisa Odontológica, no primeiro período, permitindo aos acadêmicos quatro anos e meio para sua conclusão”.

No processo do curso de Administração (2006), destaca-se como 4º. Princípio no projeto político-pedagógico a construção do conhecimento.

No processo do curso de Matemática (2006), a dimensão da pesquisa destaca-se no item intitulado Integração entre os Eixos da Licenciatura, sendo mencionada sua influência sobre a prática e conseqüente produção de novos saberes.

No processo de reformulação curricular do curso Terapia Ocupacional (2006), faz-se alusão ao Estatuto e Regimento Geral da UFPR que, em seu Art. 52, Capítulo III, afirma ser a pesquisa encarada como uma função específica, inseparável do ensino, visando a novos conhecimentos e técnicas e, como recurso da educação, destinado ao cultivo da atitude científica indispensável a uma correta formação de grau superior.

Enfim, se todas essas variadas graduações contribuem para mostrar as especificidades previsíveis da diversidade universitária, e igualmente para se imaginar o diapasão de seu projeto pedagógico e suas práticas, um especial questionamento desperta o acesso a Pesquisa proporcionado por uma unidade externa a determinada formação. Isso ocorre na Instituição em casos como Ciências Contábeis (disciplina de metodologia ofertada pelo DECIGI), em Ciência da Computação e História com disciplinas de apoio (pesquisa/orientação bibliográfica, também ofertadas pelo DECIGI), e é ao Departamento de Ciências Sociais que tradicionalmente se dirigem as demandas majoritárias.

Encara-se nesse caso o aceite da associabilidade por competência, ou seja, como o saber Pesquisa está epistemológica e instrumentalmente enlaçado ao pensar e o fazer no domínio das Ciências Sociais, dessa relação intrínseca e continuamente trabalhada advém a competência “nata” para assumir ou aceitar o encargo de dar acesso a esse saber a aprendizes de outros domínios.

Ainda que se presuma a necessária interlocução entre demandantes e “ofertantes” dessas disciplinas relacionadas ao saber Pesquisa (saber investigativo), acresce-se automaticamente, nesse esforço de aproximação entre dois diferentes campos de origem, um elemento relacional extra do sujeito estudante com o saber em estudo. À inviabilidade de se apreender e

praticar por consenso uma única concepção de pesquisa científica, fato de que resultam encaminhamentos diferenciados, somem-se as especificidades por campo do saber e as dificuldades próprias da mediação-transposição didática, a levantar possíveis atravessadores nessa relação.

O Capítulo 8 adentra o campo empírico.

8 NO CAMPO EMPÍRICO COM O ESTUDANTE

Destaque nos documentos oficiais, no discurso e em meio às atividades institucionais, Pesquisa mantém-se um signo forte de toda universidade. Dessa presença em nível de acesso discente se pode dizer que, “grosso modo”, acompanha concepções e práticas geradas e vivenciadas nos planos acadêmico institucional e docente.

A cultura investigativa entrevista nas conversas com os informantes dá conta da existência de um micro universo como que paralelo e à parte dentro da sua trajetória curricular.

Propostas e esforços curriculares relacionados com o saber Pesquisa, o saber investigativo, sinalizam, como por extensão à lógica relativa aos demais saberes, uma relação “asséptica”, pontual. No caso do saber investigativo, o primado das regras e normas, da observância suprema, acentua o fosso entre a cultura viva e vital do estudante e a formal e rotineira da escola superior.

No cotidiano discente, o ofício de estudante subitamente se requer ofício de pesquisador. O ambiente escolar do graduando iniciante em Pesquisa e na relação com um saber novo, aguça a diferença entre os comportamentos em universidade e “no mundo”, como a evocar os rituais na escola de que nos falava Peter McLaren (1992).

Aos estados escolares que possam ser identificados num estudo fundamentado nos rituais, adiantam-se, como evidentes formas de interação dos estudantes na observação do campo empírico, um Estado de Corredores/Cantina (equivalente a um Estado de Rua mclareniano), notoriamente distinto de um Estado de Estudante, que, do ponto de vista do foco de interesse, desdobra-se em Estado de Biblioteca/Laboratório e Estado da Sala de aula/orientação. Assim é que, na busca de uma caracterização flagrante, os estados alternados revelam suas marcas distintivas elementares, perceptíveis a olho nu, assim apreendidos pela lente da pesquisadora (QUADRO 3).

QUADRO 3 – TRAÇOS DISTINTIVOS DOS ESTADOS DO ESTUDANTE EM RELAÇÃO AO SABER PESQUISA (SABER INVESTIGATIVO) NA GRADUAÇÃO, 2007

Estado de Rua	Estado de Estudante	
Estado de Corredores/Cantina	Estado de Biblioteca/Laboratório	Estado de Sala de Aula/Orientação
Tribal Emocional Lúdico Ausência de formalidades Ação espontânea Expressão própria Compartilhamento Espaço informal Alegria, satisfação Supremacia do interesse Simbolização: ícones, símbolos	Institucional Cognitivo, racional SériO Formalidade Ação demandada Expressão orientada Isolamento Espaço regrado Pressão, ansiedade, enfado Supremacia da obrigação Simbolização: signos	Institucional Cognitivo, racional SériO Predomínio da formalidade Ação demandada Expressão orientada ou imitada Hierarquia Espaço regrado Pressão, ansiedade Supremacia da obrigação Simbolização: signos

FONTE: elementos teórico-empíricos processados pela autora consoante referencial de Peter McLaren (1992), 2007.

Tais estados observáveis salientam o fenômeno da fragmentação do sujeito no ambiente escolar. Por seu caráter especial, a relação com o saber investigativo que se dá no encontro curricular com disciplinas de Pesquisa poderia contribuir para revisão dessas práticas do cotidiano.

Observa-se na ambiência empírica do estudo outros elementos levantados na observação maclareniana e que, de resto, tendem a indicar marcas distintivas da escola comum conhecida.

A fisicalidade dos estudantes, por exemplo, sinalizando um componente “clássico” da escolarização, é neutralizada pela entrega forçada, pela abdicação do corpo, impostas pela configuração escolar. Destaca-se no encontro com Pesquisa, saber que se sobressai na exigência de doação total e incontestado do sujeito envolvido: tomar do estudante a propriedade corpo e mente soa, mais do que nunca, justificável.

A questão da fisicalidade assume hoje interessantes contornos, particularmente no universo das atividades relacionadas ao saber Pesquisa (saber investigativo). Transposta para o cenário contemporâneo de sujeitos sentados diante de computadores, e considerando o processo investigativo como um fazer concentrado em rotinas de busca e organização de informações, observa-se o contraste entre o jovem indomável e inquieto nas tradicionais carteiras ou cadeiras escolares e aquele mesmo indivíduo diante da máquina, sem se dar conta de si e de seu tempo.

Nesse sentido, a “livre circulação” hasteada pelo jovem alunado no cotidiano universitário, da qual o entra-e-sai das salas de aula se faz postura representativa, contradiz a noção de um indivíduo liberto das amarras da permanência e da escuta forçadas.

A anotação desse aspecto na relação do sujeito com o saber Pesquisa (saber investigativo) em campo dá-se na mesma linha de observação da evidente cumplicidade do jovem com a tecnologia. A biblioteca, se não acoplada a laboratório, perde na concorrência com o computador, este resumindo e “melhor” oferecendo o acesso aos saberes necessários para toda e qualquer demanda, da pessoal à acadêmica.

Daquela pontual análise maclareniana ainda se tomam como pertinentes à realidade empírica deste estudo, com omissões atentas a especificidades exclusivas do ambiente pesquisado pelo autor, outras tantas considerações.

Seu tempo e espaço estão arranjados a favor da produção do resultado (produto) ensejado. Fazendo valer domínio, autoridade, diferença, poder, em suma, trabalha-se (com e para) a dominação. Os estudantes são a própria condição de inferioridade e subalternidade, domesticados pelo aparato escolar [...] conformados ao rotineiro e enfadonho, tanto quanto a rigidez e o sofrimento tidos como que implícitos à formação ('naturalidade' do sacrifício, sem lugar para a alegria) [...] Os professores quase sempre revelam-se 'cúmplices involuntários' na reprodução cultural e social, apropriando-se livremente da docilidade, da confiabilidade, da obediência, do respeito à autoridade ao alcance da mão, e mostrando-se incapazes de lidar com as diferenças, classe e cultura em especial, de seu alunado (MCLAREN, 1992, p. 299).

Assim é que, na cultura investigativa escolar e curricular da Universidade expressa nas disciplinas do saber investigativo, o produto final em mira se destaca: se não pelos termos do projeto formativo em si, pelo entendimento do estudante diante do culto à cobrança de sua monografia/TCC, numa representação por ele incorporada e alimentada. Como neófito, o estudante que adentra os “mistérios” teórico-práticos do saber investigativo se auto-imputa uma condição de subalternidade diante do aglutinado de argumentos da autoridade com que esse saber em particular lhe acena. Ensaia a produção própria de conhecimentos, aproximar-se do fazer ciência, é afinal ousar pisar no domínio acadêmico docente. Conforma-se então o estudante com o aceite e enfrentamento de uma rotina que se lhe apresenta inconteste, séria, supra-sumo da responsabilidade acadêmica, revelada (e praticada) por seus mestres. Embora se possa dizer da orientação em geral tratar-se de um encontro professor-aluno, isso não corresponde a afirmar que aí se dá uma genuína aproximação e a expressão do estudante como sujeito dono desse processo.

O cotidiano escolar analisado por McLaren desvenda o choque entre a cultura do estudante e a da escola. Várias colocações se juntam ao repisado discurso relacionado a escola e estudantes na modernidade, prestando-se a descrever o que aqui se discute sobre educação em Pesquisa na graduação: “escola problema” (com a exaustão da escola construída, superior inclusive, qual não é?); “raça exótica” (há professores para os quais estudantes, e orientandos ou neófitos em pesquisa, em especial, são sempre uma outra raça, *exótica*); “mal preparados” (refere-se aos estudantes, por extensão, a

orientandos ou iniciantes em pesquisa); aceitação do fracasso (uma remissiva à “psicologização” do fracasso); hostilidade e/ou indiferença (marcas próprias de um estudante que não mais se vê como tal, portanto, também de um pesquisador que não se vê como tal); acriticidade generalizada ou crítica incipiente (elemento do ensino em geral, saliente nos processos investigativos); “superdistanciamento” como função do ensino (“Não somente os professores [...] ‘encenavam’ o ensino, como os alunos ‘faziam de conta’ que aprendiam”, p. 308); a noção de ocupação como valor em si (*Trabalho é bom, brinquedo é mau*).

No que diz respeito à chamada anti-estrutura da resistência, passível de expressão em uma série de formas culturais nossas conhecidas, como o olho não domesticado, altamente subversivo, o palhaço da aula, “árbitro da resistência passiva”, mestre da zombaria, do escárnio, da sátira e da paródia, e a risada de resistência, que ridiculariza e denuncia, o espaço de estudo do saber investigativo parece desfavorável e inibidor. Até pelas condições de ensino de praxe praticadas nas disciplinas desse saber – atendimento mais próximo, tendendo ao individual (o que não se pode tomar como sinônimo de informal ou mais flexível) –, esvaziam-se os movimentos eventuais dos sujeitos em rebeldia. A estrutura, portanto, prevalece, sobrepondo-se a forças da resistência.

É impossível desviar o olhar de certas marcas relacionadas ao ofício de ser estudante, independente de nível de ensino, que a condição de aprendiz do saber investigativo parece pôr em negrito. Mais do que em outro qualquer momento da trajetória da formação superior, o contacto direto com a experiência investigativa traz à cena o fantasma do fracasso escolar, da marginalidade. As desigualdades dos sujeitos achegam-se, nessa hora, em posição negativa, como limitações, deficiências ou “defeitos” de ordem intelectual ou acadêmica. Corre-se, nessa experiência, o risco de falhar, de sentir-se ou de ser julgado um “despreparado”, sem condições de se graduar. Assim pensada, a relação com o saber investigativo na escola superior vai ser uma relação atizada mais pelo medo do que pelo desejo, tanto quanto, talvez mais do que em outros saberes curriculares, possivelmente reveladora da

autoridade, do poder, da supremacia docente que o dar acesso ao saber investigativo sói representar.

A percepção desse quadrante denota um ambiente favorável à proliferação de “clássicos inimigos” da educação. Num cenário de características rígidas (porque “científicas”), regido por imperativos inflexíveis ou menos flexíveis do que os praticados em outros saberes, a toxina da reprodução – escolar, científica, social – se introduz esconsa no verso de cada movimento do cotidiano, ainda que as palavras e o tom dos discursos possam dizer o contrário.

De todo modo, a reflexão sobre esses possíveis estados de estudante falam de um sujeito escolarizado, cuja trajetória é um avançar contínuo, intermitente, de aprendizado.

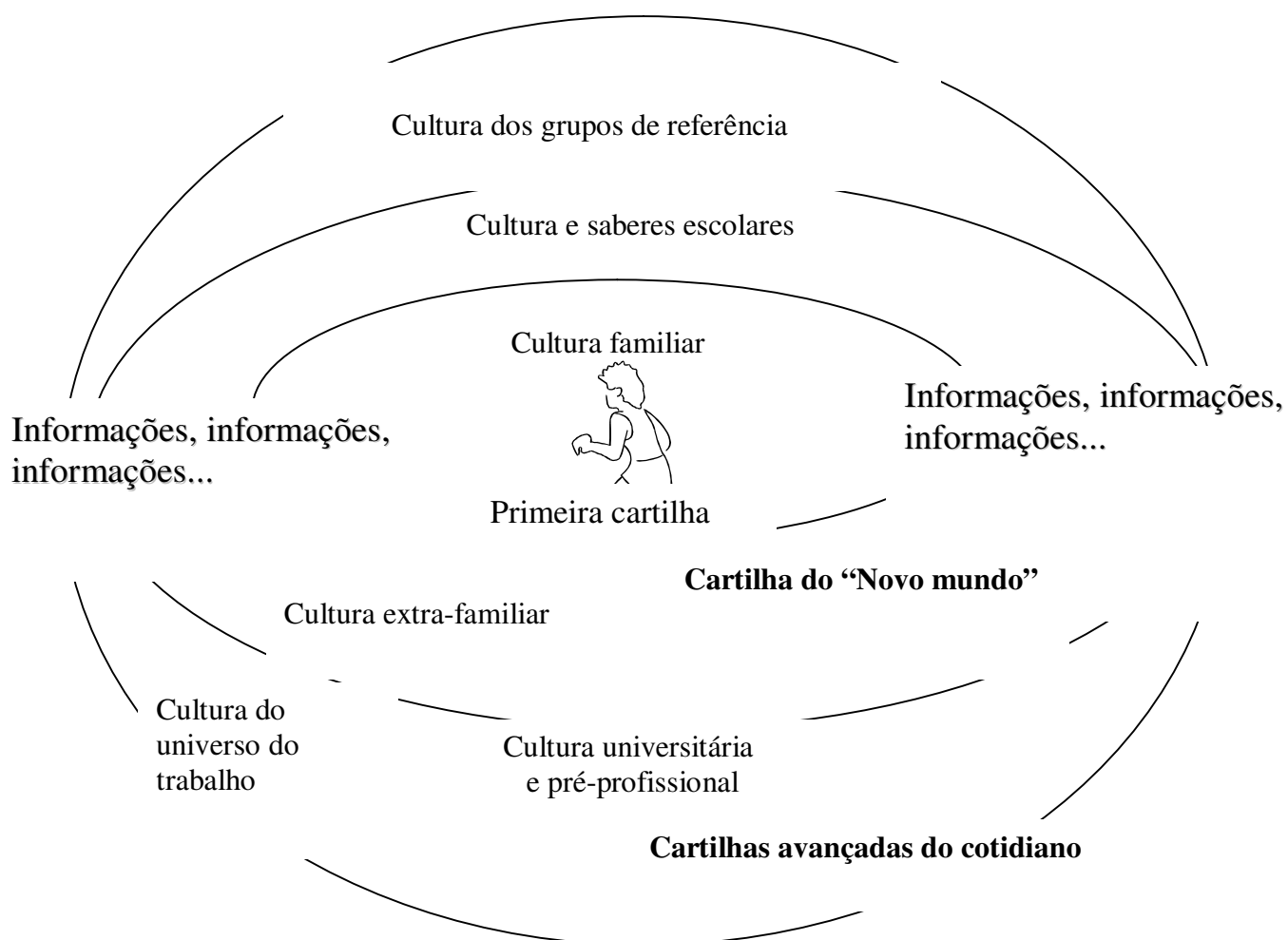
A Figura 1 busca uma representação desse indivíduo em meio a círculos relacionais e relacionados em que ele se move, ao longo de uma interação com o mundo cujo processo, movido a informações, constitui-se um modo de interlocução.

Por natureza aprendiz, posto que ser incompleto, o indivíduo constrói-se no movimento de abertura e avanço no mundo dos homens e sua cultura. Esses movimentos em torno ou em busca “do faltante” perfazem seu aprendizado.

A informação está em toda parte, sempre de algum modo influente. As referências com que ele adentra cada tempo/espço novo na sua trajetória como que compõem particulares, individuais “cartilhas”⁴⁴, elaboradas e “aperfeiçoadas” (não própria ou simplesmente cumulativas) no processo. Delas o indivíduo depende para acesso, interação e leitura do seu presente, e nelas registra, por força da sua própria história, os elementos para o eu seguinte. Na cultura peculiar de cada tempo/espço adentrado, traços distintivos (marcantes para ou nesse determinado sujeito) se encarregam de multiplicar e qualificar seus liames relacionais, amplificando e intensificando a teia que o sustenta como vivente social.

⁴⁴ A “cartilha” bem se associam os sentidos de acesso ao que se / o outro diz, na condição de familiar “livro das primeiras letras”, tanto quanto o de carta, mapa, orientação no espaço.

FIGURA 1 – DO SUJEITO ESCOLARIZADO EM SUAS AMBIÊNCIAS DE APRENDIZADO



FONTE: autora, 2007.

Nessa trama singular, presente e pulsante num mundo e momento real, as relações do sujeito escolarizado com os saberes escolar-científicos escrevem uma história de busca de acessos e de “sucessos” ou “insucessos” como humano aprendiz. Para o saber Pesquisa reservar-se-ia a composição de um capítulo especial nas cartilhas avançadas do seu cotidiano de intelectual.

A primeira oitiva do campo é exposta a seguir.

8.1 CONVERSAS PARALELAS

O trabalho de campo empírico foi acompanhado de fase correspondente a uma escuta menos diretiva do estudante de graduação da UFPR com acesso ao saber Pesquisa (saber investigativo). Partindo da questão-chave do estudo, qual seja, como esse estudante se relaciona com a inclusão de Pesquisa no seu Curso, foram recolhidos e editados para exposição os pareceres livres de uma vintena de estudantes ligados a cursos dos *campi* centrais de Ciências Humanas e Educação e Ciências Jurídicas, do *campus* do Jardim Botânico e da sede de Educação Física, lugares da Universidade nos quais se concentra o maior número de graduações com presença curricular de disciplinas de Pesquisa.

Foi dada ênfase intencional à inclusão da recolha de declaração de estudantes de Ciências Sociais, Educação Física e Gestão da Informação, formações protagonistas dos casos estudados mais de perto como Casos Exemplares (8.2). O conjunto de vinte estudantes foi também sondado no que se refere aos quesitos de postura investigativa e atitude científica que compõem o protocolo investigativo do campo.

O teor dessas declarações forneceu elementos da percepção discente de fatores interferentes no seu acesso ao saber Pesquisa (saber investigativo) na graduação. Denotaram consciência prévia dos principais entraves nesse processo específico de relação e “aquisição” de aprendizagem, tanto quanto da ausência-necessidade ainda de aprofundamento da reflexão sobre o assunto.

A síntese dos vinte depoimentos é apresentada a seguir.

1. Carla, 25 anos, estudante de Educação Física, a maior parte dos ensinos fundamental e médio em escola pública.

Não sei quando comecei a ouvir falar dessa história de pesquisa, de disciplinas de pesquisa e de uma monografia no Curso. Quando vi já estava sendo cobrada e não sabia nem por onde começar.

Fui sempre uma boa aluna, isso antes da universidade, porque aqui nem sempre dá pra ser ou pra se achar boa aluna. Leitora não, nunca fui de ler, a não ser a Bíblia, mesmo assim meio obrigada... O Curso, a faculdade, não mudaram isso. Os professores até que pediam, uns mais, mas todo mundo procurava um jeito de não ler muito, só o que não dava pra evitar. E quando havia (na biblioteca) o que indicavam, eram só os primeiros que conseguiam pegar, a maioria sempre ficava sem, então ninguém mais se empenhava... Tinha quem era mais empenhado e ia nas outras bibliotecas ou ia atrás pedindo emprestado.

Acho que no começo todo mundo fica meio perdido e, quando se acha, muitas vezes o Curso já está acabando... Eu me senti assim. Ter de fazer a monografia serve pra dar um susto, pra acordar, só que é tarde.

O difícil mesmo foi o começo, escolher um tema, apresentar como pedem. E depois o final, ter de escrever e apresentar naquelas normas. Nunca tinha feito nada parecido, e a cobrança é outra, quando V. está se formando...

Também pensei em desistir, em parar, mas os professores e meu pessoal não deixaram, acabou que deu certo. Não como devia ter sido, estou sabendo...

Não quero mais pensar em pesquisar. Estou ligada que isso é uma coisa importante ter nos cursos, eu concordo que é, mas não acho que seja boa nisso...

2. Bruno, 22 anos, estudante de Direito, ensinos fundamental e médio em escola particular.

Minha relação com o estudo e a leitura sempre foi muito forte, desde que me lembro tinha aquele sonho de fazer a Federal. E pra entrar em Direito tem de se empenhar.

Não ia muito à biblioteca, a do colégio não dava vontade, quando precisava ou queria ler eu comprava ou emprestava de um amigo. Acho que

cada um tem seu gosto, sua preferência, com leitura – de livro ou não – é a mesma coisa.

Pra falar em pesquisa, penso o depois do Curso, fora da universidade. Aqui é um trabalho a mais que V. (você) sabe que vai ter de fazer, diferente mesmo só para quem já está trabalhando com algum professor. Lá fora acho que pode fazer a diferença, principalmente na minha profissão. Saber pesquisar, buscar informações, escrever bem, isso faz a diferença. Pós-graduação também tem a ver, ou dar aula, e esta experiência de monografia ajuda, pelo menos não será a primeira vez e acho que não se erra tanto depois... Praticar é importante.

Não lembro de um momento especial ao fazer a monografia, acho que tudo o que era teoria de repente faz sentido. Claro que depende do tema e do orientador, porque alguns complicam bastante, mas não foi o meu caso. Não acho complicado pra quem lê e escreve sempre. Complicação é não gostar do tema ou confusão com o orientador.

Sinto que aprendi bastante, que foi um preparo diferente, pra um outro nível de profissional. Não sei como é Pesquisa nos outros cursos de Direito. Sinto vontade de repetir a dose, mas agora sem essa de avaliação...

3. Mariana, 24 anos, estudante de Ciências Econômicas, ensinos fundamental e médio em escola particular.

Gosto do Curso, dos professores, das disciplinas. Não tem por que não gostar de Pesquisa, tem a ver com a profissão, com o trabalho. Se é importante pra mim, pro meu Curso? Acho que é importante pra todo mundo, pra quem sai de uma universidade, mais ainda.

Não que não tenha dificuldades. Mas o grupo apóia bastante, V. se socorre ou no professor ou em alguém da equipe que é amigo, acaba que dá certo, tira as dúvidas. Podia dar mais certo se desse pra perguntar tudo pro professor, muitas vezes isso não acontece, é não saber direito o quê ou como perguntar. Acho que em Pesquisa há muito mais dúvidas na cabeça do que nas outras disciplinas, ou é preocupação em dar certo, não ficar pra trás...

Não sou muito de ler livro nem de ir à biblioteca, pra falar a verdade V. vai mais se precisar mesmo... Uso muito a internet, do meu jeito, sempre tem por perto um cara que entende do assunto... Nosso Curso tem bastante projetos e grupos de estudo, isso ajuda, na hora de pesquisar, já tem por onde começar, idéias e pessoal mais experiente não faltam.

Sou a favor da obrigatoriedade (de Pesquisa, da monografia), das exigências, só assim V. garante a qualidade, o bom nome do Curso. Parece que uns anos atrás pegaram alunos que plagiavam os trabalhos, teve gente que foi contra a monografia no Curso, ainda bem que continuou. Acho que a gente tem de valorizar, não só pelo que aprende como pela valorização do trabalho do aluno.

4. Cíntia, 23 anos, estudante de Educação Física, ensinos médio e fundamental em escolas pública e particular.

Pra mim essa história de Pesquisa ainda não está resolvida, quer dizer, estou terminando o Curso e parece que com o que sei agora é que devia começar fazer as coisas diferente... É, que é importante não dá pra dizer que não, só que...

Temos problemas (de falta de recursos) com biblioteca e laboratório, então a gente tem de procurar em outro lugar, fora daqui. As monografias (discentes) estão lá na biblioteca, mas não usei, acho que servem mais pra dar idéia do tema do que pelo conteúdo... Claro que tem coisa boa e coisa nem tão boa, mas não dá pra julgar os outros se V. nem dá conta de fazer o seu trabalhinho...

Tem muita gente que reclama, às vezes do tema, de falta de material, de falta de orientação, parece que às vezes falta é boa vontade do aluno pra fazer a monografia...

As maiores dificuldades que eu vejo, que eu senti mesmo, foram: primeiro, entender a dita metodologia, depois, tirar da cabeça um tema pra pesquisa e juntar as coisas, é muita coisa nova pra quem nunca fez isso...

Olhando mais de fora agora, parece que pra uns é mais difícil do que pra outros, e é uma hora em que não dá pra ajudar o outro, é cada um por si.

Pra mim foi uma experiência boa por causa do(a) orientador(a) e do apoio que eu tive, mas vi colegas [...], eu mesma, sabendo pouco, tinha de ajudar. Mas não me sinto segura pra fazer isso sozinha, a gente depende demais do que os professores indicam, desde o tema até o final. Mas não estou pensando na pós-graduação por enquanto, então...

5. Guilherme, 25 anos, estudante de Letras, ensinos fundamental e médio em escola particular e pública.

Posso me dizer realizado com o que estudo, o que faço e vou fazer me formando. Onde entra Pesquisa? Um conhecimento a mais, importante, com desafios que V. acaba lidando bem. Como o Curso trabalha língua e escrita, acho que facilita, as coisas acabam caminhando no mesmo sentido.

Nosso Curso exige leituras e os que gostam se dão bem, os que não são de ler saem pela tangente – isso às vezes quer dizer caem fora do Curso. Eu não gostei sempre de ler como leio hoje, mas nunca tive a aversão que alguns caras da minha idade têm. Como me identifiquei com o Curso, com a proposta, com os professores, não tenho o que reclamar.

Em relação a Pesquisa, continuo achando que precisava mais tempo, carga horária, parece que nunca é o suficiente... Sobre orientação, não tive problema; alguns reclamam, acho que já virou mania de aluno, porque temos excelentes professores e o aluno que está afim tem mais é que ir atrás...

Pesquisa coroa o trabalho do aluno no Curso, mostra a que veio, se levou a sério... A valorização vem disso, de V. sentir que fez o melhor, que aprendeu, que levou alguma coisa. A importância é o aluno quem faz.

6. Vítor, 23 anos, estudante de História, ensinos fundamental e médio em escola pública.

Eu sempre gostei de tudo o que tinha a ver com história, lia sobre isso, tudo o que encontrava. E aprender a pesquisar faz parte.

Eu gosto de (ir à) biblioteca, mas não faz tanta diferença, porque é meio difícil encontrar aberta no horário que V. precisa e achar pra levar aquilo que V. procura. Computador, laboratório, isso tem pouco recurso. V. tem de se virar em casa ou no trabalho, dar um jeito. Com a greve este ano (greve dos funcionários, junho a agosto 2007), tudo ficou fechado um tempão, o pessoal acaba passando raiva em vez de apoiar o movimento, porque parece que ninguém pensa no aluno, na falta que vai fazer, como ele vai fazer os trabalhos.

Com a pesquisa, algumas horas V. se complica, tem dificuldade, acaba que alguém explica e aí V. vai adiante.

Às vezes o que atrapalha é aquele cara nada a ver no seu Curso, que implica com tudo e com todos, e que não quer saber de ler, de escrever, de fazer trabalho, muito menos pesquisar. Tem muito disso, quem não sai da cantina, não está nem aí. Na hora do trabalho (final), vai ter problema. Pra quem leva a sério a dificuldade é normal, como em outra disciplina com conteúdo novo. Só precisa ter maturidade pra encarar com seriedade, se empenhar, senão...

7. Paula, 26 anos, estudante de Ciências Sociais, ensinos fundamental e médio em escolas pública e particular.

Acho que minha história não tem nada de diferente. Mas sinto que fui diferente por ter sido bolsista e ter entrado nessa de pesquisar antes dos outros. Isso ajudou muito, pude largar o outro trabalho, ficar só aqui. Quem deixou só pras disciplinas e foi levando se complicou, alguns só não desistiram porque veio apoio de algum professor mais amigo...

Sou “nerd” assumida, gosto de ler, de ir à biblioteca, de pesquisar direto. Pra trabalhos, o computador uso em casa, não dá pra contar com

equipamento aqui. A turma reclama... Só que a gente pode não estar bem de biblioteca e de equipamento (computadores), mas temos muitos bons professores, temos espaço e projetos de pesquisas, temos pós-graduação e produção científica, parece que às vezes ninguém se lembra disso...

Encaro pesquisar como parte do dia-a-dia, quero continuar estudando, pesquisando. Pra quem está participando de algum projeto a cabeça abre, V. se apaixona pelo trabalho, pelo que pode fazer... V. se sente útil, valorizado, mas não sei se isso acontece quando se faz só a monografia... Por isso devia haver mais bolsas, mais oportunidade para os alunos crescerem. Mas não é todo mundo que dá pra isso, a gente vê cada trabalho... (!)

8. Henrique, 26 anos, estudante de História, ensino fundamental em escola pública, ensino médio em escola particular.

Sempre fui um estudante regular, ler mesmo só quando uma coisa me interessava muito. Mas era interessado pelo que estava acontecendo no mundo, ao menos lia jornal – o que pra muito cara aí é coisa de velho...

O Curso fez mudar isso, não sei se mudei um pouco antes ou quando entrei aqui. Ver todos os nossos professores, o conhecimento deles, os trabalhos... Em turma V. não leva nada a sério, faz parte, mas sozinho V. pensa, e V. tem noção de que não está se empenhando ou que devia se empenhar mais, mas V. é mais tranquilo pôr a culpa no Curso, nos professores, na faculdade, no mundo...

Bom, ir fazendo o trabalho, tudo bem, só não me acerto com aquelas normas todas – e não sou só eu –, mas dá pra levar.

Pesquisa é pra V. se avaliar em relação ao que aprendeu – ou deixou de aprender – no Curso. Só que pra uns é a hora de reclamar de tudo o que deu errado com ele, todas as frustrações, tudo o que faltou no Curso, de repente percebeu que estava no Curso errado...? O pessoal é meio desinformado. Não falo do meu Curso, falo da maioria (dos alunos dos cursos que funcionam junto à Reitoria) com quem a gente troca idéias. Por exemplo,

ouvem falar de Reforma e confundem tudo, não se informam direito, não lêem, aí ou vão atrás do movimento (protesto discente contra o Reuni) ou são contra sem saber bem por quê. Imagine essa turma fazendo “pesquisa”...

Pesquisa é pra “gente grande”, não é? O jeito é virar gente e grande.

9. Rodrigo, 27 anos, estudante de Ciências Sociais, ensinos fundamental e médio em escola pública.

Pra mim foi uma vitória muito grande ter entrado no Curso na Federal. Isso mudou minha cabeça, fiquei mais centrado, mais empenhado. Não sou o aluno que poderia, é por causa do trabalho, é difícil conciliar, eu falto muito, e aí...

Pesquisa é parte do Curso, V. vai direcionado pra isso. O que me incomoda é só essa questão de não poder acompanhar direito, falta de tempo. Tem muita leitura, eu gosto de ler, e a parte de computador V. dá um jeito, algum amigo tem e dá uma força. Mas pra o aluno pesquisar, pra se preparar melhor pra pesquisa precisaria infra-estrutura, laboratórios, acervo decente, não ter de correr atrás de professor pra pedir livro emprestado... V. depende disso.

A pior parte de Pesquisa é decidir o que fazer e quem vai orientar. Acho que depois é normal, altos e baixos, como nas outras disciplinas, depende do momento que V. está passando, dos seus problemas... Porque nós temos o principal, bons professores, que dão o exemplo, são o modelo, boa orientação, o suporte que V. precisa. O resto é com V., principalmente na Pesquisa.

Pra pesquisar V. tem de ter certas condições que são suas, não dos outros. Não adianta se encostar, como muitos fazem na faculdade durante todo o curso. E eu não posso dizer que não fiz isso, muitas vezes precisei do grupo pra sobrevivência mesmo, pra não reprovar. V. tem noção que isso não funciona, que V. não aprende, e aí tanto faz se V. se encosta porque tem de trabalhar ou porque é “sossegado”... Sai do Curso com menos do que podia levar. E com Pesquisa, a coisa é séria, não dá pra escapar...

10. Marcelo, 23 anos, estudante de Administração, ensinos fundamental e médio em escola particular.

Gosto do Curso, acho que fiz uma boa escolha. Pesquisar é comigo mesmo, tenho facilidade porque lido o tempo todo no computador. Leitura é na rede, tem tudo ali, de primeira. Não dá tempo nem vontade de procurar em lugar como biblioteca, é, às vezes V. se obriga a ir, mas não fica por lá muito tempo, os laboratórios é que ficam “bombando”... Tem horário que complica pro aluno, ele quer usar e está tendo aula. Ainda é pouco recurso, devia ter mais computadores e melhores, precisava ampliar, fazer o dobro!

Como já tinha participado de projetos e trabalhos, fiz o projeto de minha pesquisa aproveitando o que tinha começado e aprendido na prática. Acho que isso facilitou muito, encurtou caminho e deu uma noção mais clara do que era e de como atingir. É, tem isso também, outra experiência antes (da monografia), ter professor que exige trabalho normalizado, assim V. não vai levar um susto quando for fazer a pesquisa...

Acho que aprender Pesquisa ajuda o administrador, e muito. V. pode contar com isso pra fazer a diferença lá fora. Não é o professor falando, é V. se sentindo mais preparado pra enfrentar o trabalho na empresa...

11. Rejane, 24 anos, estudante de Gestão da Informação, ensinos fundamental e médio em escola pública.

Pesquisa no Curso é um teste pra ver se V. vai ou se fica. Acho que é uma coisa que V. gosta ou odeia, que se acerta ou não, faz direito ou não faz. Só que aqui tem que fazer... Tem curso que não faz pesquisa?

Acho que devia ter mais discussão sobre isso, às vezes a gente até discute, mas podia ter mais. Se V. fala com alguém da tua turma e vê que ele tem dificuldade, V. ajuda, um ajuda o outro, V. perde a vergonha de dizer o que não entende. Porque, fala sério, Pesquisa tem muita coisa que no começo ninguém entende, depois vai ficando um pouquinho mais claro, pra mim tinha

vezes que eu “pulava” o que não sabia, ou não ia pra frente. É, fica coisa que V. não entende pra trás, o tempo está passando e o trabalho tem prazo...

Fazer o projeto é complicado, acho que a maioria reclama. Escolher o tema, e daí vem pensar um assunto que tenha orientador...

Pra mim, dificuldade normal (no processo). Acho que fiquei na média. V. olha pro lado e tem uns se empenhando e outros nada a ver, como se não fosse com eles... E se o professor (orientador) não for firme, perde o aluno no meio do caminho...

Vejo que aqui (no Curso) ainda tem gente que, se pudesse, não fazia (Pesquisa), principalmente os que só gostam mesmo das disciplinas de informática. Pra esses, só as tecnologias, o resto é inútil...

Claro que quem se empenha aprende bastante. E tudo acaba, os professores da banca valorizando e elogiando o teu trabalho.

12. Márcio, 23 anos, estudante de Educação Física, ensinos fundamental e médio em escola pública.

Não vou dizer que sou bom aluno porque não sou. Nem que leio porque leio pouco ou quase nunca. Mas fico direto no computador, isso já traz muita informação...

As disciplinas de Pesquisa no Curso são tranquilas, é só V. se organizar. Mas tem de ter um tema na tua cabeça pra que V. se fique afim e faça o que tem de ser feito. E um orientador que te oriente mesmo, que não seja daqueles que não estão nem aí pro aluno... Tem de tudo, professor e aluno...

O tempo passa mais depressa mais pro final do Curso, então V. nem vê direito, nem pensa o que está acontecendo com V., só quer saber do dia da formatura. Por isso é que Pesquisa tem de começar bem lá atrás, fazer parte mesmo do Curso, um projeto com que V. se identifique, tenha sua cara. E que V. vá fazendo sossegado, sem aquela pressão que não te deixa aprender, às vezes V. está fazendo porque pediram ou é pra ser assim, não que V. entenda ou queira fazer...

Não sei se vou pesquisar quando me formar, não sei nem se vou ter emprego. Mas acho que foi muito importante pra minha formação, pra amadurecer um pouco, ler um pouco, ser mais organizado. Com certeza dava pra aproveitar mais...

13. Vanessa, 22 anos, estudante de Psicologia, ensinos fundamental e médio em escola particular.

Sou uma boa aluna, sou empenhada, e com as disciplinas de Pesquisa é a mesma coisa. Na realidade, assim: foi mais complicado, mais difícil, principalmente no começo, naquela metodologia. Depois também complica no projeto, no tema pra pesquisar, no professor pra te orientar... E depender de biblioteca e de computador não é fácil, eles só funcionam quando querem.

Agora olhando pra trás, é muita coisa nova, diferente, que V. nunca viu, cada hora vem mais. Dá estresse, sim. Por causa do tempo, por causa da pressão, V. não consegue aprender direito, se perde no meio de tanta informação. Quando tem que buscar material pro trabalho, então, V. acha de tudo, menos o que o professor aceita e diz que é aquilo. Acho que não é bem V. fazendo a pesquisa, porque se o professor não está do teu lado V. se sente perdido, não sabe pra onde vai...

Mas assim: a gente nota o esforço dos professores, de melhorar o currículo, de ensinar o que sabem. Falta maturidade pro aluno, seriedade, até pra entender que isso vai ser *muito* importante pra vida profissional dele.

Não sinto que já aprendi o suficiente de Pesquisa, é muito começo, primeira vez. Não vai dar pra fazer por conta, a não ser que tenha um professor, alguém que entenda por perto. Mas acho que isso é com tudo o que V. vê no Curso, V. vai ter de “se virar” depois de formado...

14. Alessandra, 23 anos, estudante de Ciências Sociais, ensinos fundamental e médio em escolas particular e pública.

Perto de uns, até que sou empenhada, só que tem disciplinas que V. gosta mais, pelo assunto ou pelo professor... Normal. Leitura, mais o que for indicado, não tenho muita paciência. E aqui no Curso, faz parte, V. se obriga... Acaba acostumando. Desde o colégio não lia de verdade, era mais resumo e pesquisa na internet. Isso muda com fazer faculdade, e na Federal não dá pra brincar...

O processo (de Pesquisa) é aquilo, ou V. abraça o tema ou vai ou... Com o projeto V. vai tirando as dúvidas com o orientador... É, a vida do aluno fica nas mãos do orientador, porque, se não der certo...

Outra coisa que complica é quando V. precisa de computador e não tem. Quem tem recurso se dá melhor, pode fazer tudo em casa, sossegado... Eu vejo muitos aí “se batendo” pra conseguir fazer um trabalhinho que o professor pediu, imagine a monografia... (!)

Acho muito importante ter disciplinas como essas em todos os cursos. Várias disciplinas, pra ver se V. aprende mesmo, entra na cabeça, começa a praticar o mais cedo possível.

Não sei se aprendi o que precisava, não sei se vou querer pesquisar e conseguir fazer pesquisa depois de sair do Curso. Mas V. fica com a lembrança dessa experiência, de tudo o que passou, serve pra V. não repetir os mesmos erros...

15. Marcos, 24 anos, estudante de Educação Física, a maior parte dos ensinos fundamental e médio em escola pública.

Não sou lá essas coisas como aluno, só faço o que eu gosto. E não gosto de ficar lendo, prefiro pesquisar na internet. Comprei um computador pra fazer o Curso, não dava pra depender daqui.

Sei lá, como eu já tinha noção do que pesquisar porque pensei no tema lá atrás, foi tranquilo. Disciplinas de Pesquisa, só não fui muito bem

naquela parte mais teórica, de metodologia... Teve gente da turma que reclamou de um, sentiu dificuldade Tem coisas (de Metodologia) que V. não entende, mas sei lá se vai usar, se for, vai ter de pedir pro orientador ou outro professor explicar. Os melhores professores deveriam estar dando essas aulas, não sei como ou quem escolhe, mas é muito importante ser bom pra ensinar isso aí. Ou ninguém aprende nada, e depois sobra pro orientador...

O que mais dificulta isso aí acho que é o aluno mesmo, a falta de maturidade, não levar a sério e se empenhar, aproveitar mais. Todas as nossas disciplinas são importantes, Pesquisa mais ainda, V. ouve os professores falarem, V. sabe (que é importante), não que não acredite, mas não leva muito a sério, quer moleza... Pesquisa não dá moleza, né?

16. Carol, 23 anos, estudante de Gestão da Informação, ensinos fundamental e médio em escola pública e particular.

Sou da turma do fundão (da sala). Leio mais revista, jogo rápido, nem com internet tenho muita paciência. Biblioteca? Muito pouco. E ainda às vezes que V. precisa ela está fechada ou não tem o que V. quer...

Pra pesquisa tem de ter paciência, né? Acho que não vou poder pesquisar... Mas eu não quero fazer pós nem ser professora, por enquanto nem pensar, quero acabar e me ver livre dessa pesquisa... É muita cobrança, tudo junto. E tem professores falando e falando que V. tem que fazer isso porque tem a ver com a área, com o trabalho com informação... Acho que não é isso.

Não pensei muito no que estava fazendo (cursando disciplinas de Pesquisa), só obedecia, quando o professor (orientador) me deixava por conta não saía nada. Diga o que eu tenho que fazer e vou tentar. Coisa fácil, pelo amor de Deus! Tem hora que V. pensa que não é justo, V. esperneia, reclama, chora, tem coisa ali que é pra quem é doutor, não pra aluno... Pra não me estressar como via que acontecia, fiquei “na minha”, diga o que vem agora... Foi como deu pra ir sobrevivendo.

Nunca tinha feito falta (Pesquisa), assim como veio, foi, passou. Claro, sei que é importante, mas, como cobram, não é pra todo mundo, não...

17. Sandra, 22 anos, estudante de Educação Física, ensinos fundamental e médio predominantemente em escola pública.

Sou uma aluna... média, tenho dificuldades com umas disciplinas. Pesquisa é uma que não é fácil. Pensei em desistir, até do Curso, na hora do desespero, depois passou. E acabou tudo bem. Dei sorte com o orientador, o trabalho foi saindo...

Acho que no final, pule a choradeira, aprendi bastante. Descobri que eu sei muita coisa e que eu tenho condições de fazer o que nem imaginava. E que não dá pra ficar chorando pelos cantos. Com a monografia V. aprende isso, que tem de ser forte e superar, ou perde tudo o que conseguiu. Não é fácil, tem vezes que V. olha pro lado e vê o cara com tudo e que não está nem aí, e V., querendo prestar atenção, dormindo na aula... Pra aprender Pesquisa não dá pra dormir na aula, e na orientação, então...

Vale a pena. Todos os sacrifícios. O trabalho de pesquisa/monografia é muito sacrifício. Pra uns mais, pra outros menos, mas não sai sem sentir nada...

V. ouve de tudo, principalmente reclamação. Às vezes tem motivo, muitas vezes tem motivo, só que o aluno na frente do professor, pior, na frente do orientador, ele não fala nada, só concorda...

Vai aprender? Não vai. Vai de sorte. Sorte do tema, sorte de professor de metodologia, sorte de quem fica sendo o orientador, sorte de quem te ajude, sorte de achar material que precisa...

18. Fabiano, 25 anos, estudante de Educação Física, ensinos fundamental e médio em escola pública.

Pra mim Pesquisa nos cursos é uma cobrança a mais, uma coisa pra quem está pensando em ser professor, fazer concurso, ir pra uma pós-graduação. Alguns professores acho que até falam sobre isso. Sei que é importante pra nós por causa da nossa formação como educadores, só acho que é muito estresse, piora no final do Curso, V. só pensando na formatura e tendo de fazer a monografia...

Nunca fui de ler e ir em bibliotecas, só quando precisava pra fazer pesquisa pra escola. Hoje em dia não tem mais essa, a internet está aí pra todo mundo com um milhão de respostas... Vejo que antes havia aquela fila na biblioteca (referindo-se à biblioteca setorial de ciências humanas e educação, no centro), agora é mais sossegado, só quem tem mesmo que ir pra emprestar e devolver livro, sabe, coisa de trabalho que não tem como escapar... Computador é que se disputa a tapa, tem pouco, e a maioria ainda usa pra bate-papo em vez de pesquisa pro Curso...

Fala sério, aqui (na Universidade) V. aprende bem menos do que precisa, não é novidade. Com Pesquisa não é diferente, acho que fica até pior, por causa da dificuldade... Se for pensar por que isso acontece, é outra história...

19. Cristiane, 24 anos, estudante de Educação Física, a maior parte da vida escolar em escola pública.

Ter no Curso concordo que é importante, mas acho que não levo jeito pra pesquisa, é difícil, e a cobrança vai aumentando... V. cansado, “acabado”, não vendo a hora de sair do Curso, e tendo de passar por isso. Tem coisa boa e coisa chata no meio, depende muito do orientador que V. consegue e do tema que V. escolhe. Depois vai... Passa o susto, o medo de não conseguir... Eu acho que quando V. chega no final acaba entendendo muita coisa que parecia “viagem” do orientador

V. percebe que pesquisa mexe com as pessoas, com os professores, e cada um tem um jeito de lidar. V. sabe pela turma, alguns arrancam os cabelos, outros não estão nem aí. O que faz diferença é o medo que dá, pra uns isso muda o aluno, só não sei se pra melhor ou pra pior.

Como aqui a gente tem muito amigo, um ajuda o outro. Às vezes o professor desaparece... (!)

As dificuldades são muitas, não dá pra contar. E como tudo passa depressa, acaba que V. não consegue saber o que não sabe. V. tenta resolver o pra ontem, aquilo que tem de apresentar. Aí, no final... não dá pra repetir o que V. não entendeu bem como faz cada parte.

20. Miriam, 25 anos, estudante de Gestão da Informação, ensinos fundamental e médio em escolas pública e particular.

Pesquisa é muito importante, mas dá muito trabalho, toma muito tempo, e nem sempre V. consegue levar... Eu me sinto bem em relação à pesquisa, agora que entendi um pouco melhor. Fazer parte de projeto de pesquisa ajudou bastante.

Nosso Curso exige leitura, síntese, uma série de coisas que um dia se descobre que têm a ver com pesquisa. De repente, parece que tudo fica mais claro, até o conteúdo de disciplinas que V. não achava importante.

Biblioteca nem tanto, mas acesso na rede a gente faz bastante, direto. Como há muita busca, muito trabalho, a maioria tem prática nisso.

O mais complicado está naquele anteprojetado, V. nem entendeu o que o (a) professor(a) estava tentando passar e já tem de fazer um projeto de pesquisa, de um dia pro outro. Não dá muito certo, acho que a maioria, como eu, faz por fazer, não tem idéia do que vai querer pesquisar.

Outro problema é a orientação, quando V. consegue finalmente um tema, não sabe se vai ter o professor daquela área pra orientar. Pior quando a turma é grande, os professores não conseguem atender e muita gente se frustra.

Mas aprender a gente aprende, quem faz a monografia fica com uma experiência boa, se sente mais seguro pra enfrentar situações novas no trabalho.

Essa primeira conversa trouxe à baila a configuração de um jovem estudante simultaneamente ciente da importância da presença formativa de Pesquisa e da aproximação “relativa” que com ela se estabelece na sua graduação, malgrado a reflexão a respeito não integre o seu cotidiano escolar. Embora aparente conter flagrantes de/para uma possível leitura em “negativo” da realidade – e nesse sentido na contramão da noção de relação com saberes⁴⁵ –, tem-se alguns subsídios primeiros de análise interessada no sujeito estudante.

Tomando-se o conjunto de elementos relacionais com Pesquisa como “situações de ensino”, observa-se a ocorrência de bloqueios de acesso remissiva a momentos diversos do processo: apresentação do saber/disciplina e fundamentação metodológica, escolha do tema de pesquisa, obtenção e uso de materiais informacionais, cumprimento dos requisitos formais de apresentação do trabalho e compromisso com produto final no prazo e conforme exigências estipuladas. A questão do tempo não é esquecida por esses estudantes de Pesquisa, ficando no mesmo plano de preocupações com as cobranças, vistas em sua maior parte como “novidade”.

O elemento orientação adentra as declarações discentes sob o disfarce da eventualidade de problemas ou da ocorrência com terceiros, sempre de autoridade inquestionável. Sobressai em relação aos docentes conhecidos uma figura respeitada, admirada até, de saberes reconhecidos. Compensa-se sua eventual ausência/insuficiência de atenção no processo com o suporte do grupo.

A relação com leitura e biblioteca atesta nesse recorte a presença de um jovem universitário econômico nas suas leituras, dependente do uso da

⁴⁵ Enquanto a teoria da deficiência sociocultural pratica uma leitura “negativa” da realidade social, fala Charlot (2000, p. 29-30), a análise da relação com o saber implica uma leitura “positiva” da realidade, ligada “à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade”.

máquina, através da qual se satisfaz para resolver suas questões. Destaca a insuficiência desses recursos na Instituição.

Comparecem igualmente com atestado de relevância as questões da insegurança, da dependência, das dúvidas, do aprendizado em um processo como que inacabado nas condições em que comumente se dá. O olhar para o pós-formatura não escapa a uma associação forte de Pesquisa estrita a pós-graduação e ensino.

Os reclames discentes nessa relação de saber parecem falar mais alto do que sobre o restante do Curso, sendo amainados quando o estudante bem se relaciona com sua formação e a respectiva ambiência de estudo.

Dissociados de uma cultura investigativa e com percalços no acesso a Pesquisa, mostra esse conjunto eclético de estudantes a concordância com aspectos fundantes da educação em Pesquisa, isto é, a adesão a elementos formativos de um pesquisador “educado” (postura investigativa e atitude científica).

Emerge como preocupação especial haver alguma rejeição discente ao compromisso das pesquisas com o coletivo, em que se vislumbra a concessão de amparo ao utilitarismo e pragmatismo predominantes na contemporaneidade. A questão da disciplina e rigor instiga uma discussão à parte (retome-se o que Gramsci tomava como tal) a ser conjugada também com os novos modos de captura (“neoleitura”) de informações.

Em relação aos postulados de postura investigativa, a maior concentração de respostas (18) desses vinte estudantes verificou-se no reconhecimento, em voz alta, da importância, sem correspondência na própria prática, dos quesitos 2 (processo indissociável de muita consulta/leitura), 4 (método de estudo e trabalho com autonomia, independência), 5 (trabalho contínuo de reflexão, análise, argumentação) e 8 (exercício da crítica). O quesito 6 (busca do melhor conteúdo e forma) foi reconhecido importante e correspondente à prática da maioria (19). Os itens 1 (preocupação com o coletivo) e 3 (exercício do rigor e da disciplina), majoritariamente reconhecidos (18) como de importância relativa ou sem importância, levantaram observações contrárias a qualquer amarra ao processo de criação.

Os quesitos 9 (humildade de aprendiz) e 10 (perseverança) obtiveram unanimidade de respostas na concordância da relevância com identificação na própria prática. O item 7 (esforço de divulgação/socialização do trabalho de pesquisa) foi desprezado.

No que se refere à atitude científica, esses estudantes declararam reconhecer na prática da minoria dos professores a maior parte dos quesitos bachelardianos apontados (pensamento e ação abertos, abandono das “verdades” e preconceitos, posição reformista, inquietação intelectual, destaque positivo para o erro e incentivo à abstração). O quesito presença da crítica dialética foi reconhecido na prática daqueles professores “afinados ideologicamente”. A manifestação discente sobre os itens preocupação com palavras e imagens como obstáculos ao saber e desvio da intuição) ficou dividida entre o desconhecimento nas práticas e a impossibilidade de reconhecer. O item de aceite do ambiente jovem como mais formador do que o velho foi majoritariamente desconhecido na revocação das práticas docentes por parte desse grupo.

A circulação atenta pelo território discente de possível livre expressão, isto é, fora dos muros da sala de aula, trouxe outras vozes para o debate sobre o acesso ao saber Pesquisa (saber investigativo) na graduação.

À medida que o ano letivo avança, ondas de dispersão e descontração discente se alternam com a atmosfera de preocupação e concentração no estudo própria das épocas de exames. Cantina, rampas, corredores e mesmo elevadores fazem-se testemunhas silentes tanto das brincadeiras e euforia dos jovens, quanto de seus lamentos, comentários e protestos escolares.

Dessa escuta adicional do estudante diurno “em trânsito” no interior da universidade, parte ação involuntária, parte intencional (ou seja, não provocada pela pesquisadora, mas inteiramente interessada), as falas esparsas sobre questões afetas a pesquisa, desabafos auto-explicativos desprovidos de maiores elementos de contexto do estudante emissor (identificado tão somente por sua mochila com o nome do Curso), compõem (abaixo) um pequeno apanhado de colocações, ainda assim informação não-

desprezível como material de reflexão sobre o estudante e seus processos na escola.

“... Ainda bem que escapamos de pesquisa e monografia no nosso currículo... Só faltava essa!...” (Estudante de Pedagogia).

“Falaram que (elaboração da monografia) é sossegado, mas não sei não, estou pensando em deixar pro outro ano... Melhor não arriscar, né?” (Estudante de Gestão da Informação).

“Parece que (Pesquisa) começa no quinto período, não sei bem, não ouvi falar disso ainda, nem quero ouvir antes do tempo...” (Estudante de Ciências Sociais).

“E aquela coisa de autores (revisão de literatura) que tem de procurar e citar, como se faz?” Resposta da colega (após “dicas” de apresentação de citações): “V. vai colocando um e outro, umas linhas de cada autor, é isso” (Estudantes de Educação Física).

“Ah, não tenho paciência com isso, é aquele negócio que exigem norma e não sei o que mais? Vou pedir pra alguém fazer pra mim. Tem quem faça, não tem?” (Estudante de História).

“O quê? Escrever mais? Não tem mais nada pra dizer... Ele (professor) que fique esperando...” (Estudante de Gestão da Informação).

“Isso de pesquisa e monografia é muito ‘tumulto’!...” (Estudante de Economia).

“Vou ter de fazer de novo tudo isso? Mas ele (professor) já tinha corrigido, mexido em tudo...” (Estudante de Educação Física).

“... Disse pra ele (orientador) que tinha sumido porque não estava dando, ia desistir, mas agora resolvi que vou terminar. Me matei pra fazer o projeto e a pesquisa, eu vou tentar” (Estudante de Gestão da Informação).

“E essa agora, biblioteca fechada, laboratório fechado, como fica o aluno que tem pesquisa?...” (Estudante de História).

“Não temos idéia do que (professor/a) quer com esse projeto (de monografia), não se entende nada e não dá pra reclamar, senão...” (Estudantes de Gestão da Informação).

“Acho que está ficando bom (o trabalho de pesquisa), viu, é só se empenhar e V. consegue...” (Estudante de Ciências Sociais).

Essas manifestações discentes prestam-se a evocar, na noção de relação com o saber, o entendimento de que afirmar que está tudo bem nada diz⁴⁶ (CHARLOT, 2001, p. 90). Enquanto mantêm acesa a reflexão, abrem terreno para a leitura dos Casos Exemplares, apresentados na seqüência.

⁴⁶ A relação com o saber se expressa pela forma do discurso, não por uma declaração “a favor” ou “contra”, esclarece Charlot. “Declarar que se adora o saber não significa nada; argumentar que se detesta oferece uma indicação preciosa...” (2001, p. 90).

8.2 CASOS EXEMPLARES

As formações selecionadas para atender os casos do campo empírico, conforme anunciado no capítulo da trajetória metodológica, apontam para três diferentes aproximações do saber Pesquisa na graduação da UFPR.

O comparecimento de Pesquisa nesses cursos é notado no esforço curricular saliente, distribuído em disciplinas que encaminham a construção do projeto e da pesquisa. Ao considerar Pesquisa na graduação como uma realidade concebida e praticada em momentos curriculares (disciplinas relacionadas a metodologia da pesquisa, elaboração de projeto de pesquisa e a realização do trabalho), o desdobramento sublinha a acepção de um saber para além da metodologia, e esses conteúdos teórico-práticos em seu conjunto passam a constituir-se uma representação concreta do saber investigativo, expressa como presença curricular.

Como microambientes distintos, esses cursos compõem contrastantes cenários de estudo e ensino. Enquanto Educação Física funciona à beira da rodovia em instalações não projetadas para integrar a Universidade, Ciências Sociais aloja-se no centro, no tradicional complexo de edifícios da Reitoria, e Gestão da Informação em prédio, construído há poucos anos no *campus* Jardim Botânico, para abrigar exclusivamente o Setor de Ciências Sociais Aplicadas.

Demarcando a diversidade também física dos *campi* da Universidade, à adaptação dos espaços originais característica na Educação Física, contrapõem-se duas outras realidades institucionais de distribuição de espaços acadêmicos.

No território de Ciências Sociais, secretaria(s), salas de trabalho/pesquisa e gabinetes docentes se sucedem ao longo do corredor, enquanto as aulas do Curso se distribuem prédio(s) afora, segundo o ensalamento. A concentração das pequenas salas enfileiradas num lado do andar sinaliza as fronteiras físicas dessa Unidade e aglutina as forças universitárias de trabalho debruçadas sobre esse campo de saber.

Na lógica espacial de Ciências Sociais Aplicadas, Gestão da Informação convive com a separação entre a área de salas de aula, a área

administrativa (secretarias, Chefia de Departamento e Coordenação de Curso) e os gabinetes individuais dos professores.

Do ponto de vista da escolha de curso por um candidato à universidade, Educação Física inscreve-se dentre as graduações que poucas/menos dúvidas levantam sobre o domínio representado. Distingue-se assim tanto de Ciências Sociais, não raro confundida com Serviço Social, e de Gestão da Informação, cujos ingressantes dificilmente têm clareza sobre a formação que vão abraçar. Por outro lado, alinha-se entre aquelas formações e práticas profissionais que, vistas pelas lentes do estereótipo, parecem distanciar-se – como se isso fosse a qualquer um(a) admissível – da precisão do acesso ao pensar/fazer investigativo.

Pela identificação referida, constitui-se Educação Física o domínio em que quatro casos discentes foram estudados.

Os trajetos escolares de Cristina, Diego, Aline e Vera, no que se refere à sua relação com Pesquisa, são analisados a seguir.

8.2.1 No Domínio da Educação Física

Responsável pela oferta da formação em Educação Física, o Departamento de Educação Física (DEF) é um dos dez departamentos subordinados ao Setor de Ciências Biológicas da UFPR. O DEF mantém graduação (bacharelado e licenciatura em Educação Física) e pós-graduação *lato e stricto sensu* (cursos de especialização, mestrado e um doutorado recém-aprovado), suas atividades envolvendo uma trintena de professores e cinco centenas e meia de estudantes. Dentre os projetos da unidade se incluem ações abertas à comunidade, como iniciação esportiva, atendimento à terceira idade, aos portadores de deficiência, aulas de dança, recreação, ginástica e outras práticas esportivas.

O curso de Educação Física teve sua origem na Escola de Educação Física e Desportos do Paraná, criada em 1939 como uma das primeiras do Brasil. A Escola foi agregada à UFPR em 1965, e em 1977 a formação em Educação Física passou a integrar os cursos da Universidade.

A graduação em Educação Física tem a duração de quatro anos, funciona nos turnos manhã e tarde, e oferece para ingresso 120 vagas (60 para licenciatura, 60 para bacharelado). Consoante o material institucional a cargo do próprio Curso, o perfil do profissional de Educação Física inclui as qualidades de dinamismo, disposição e liderança – atributos também desejáveis para todo investigador. Nos quesitos constantes do perfil profissional do licenciado em Educação Física, o último, mas não menos importante item refere-se a “desenvolver pesquisas no campo teórico-investigativo da educação e especificamente da docência, podendo dar continuidade, como pesquisador/a, à sua formação”. Já no terceiro ano do Curso os estudantes têm acesso à disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação Física, encetando seu processo investigativo.

A relação candidato/vaga no vestibular 2007/2008 foi de 8,75 para a licenciatura e 10,25 para o bacharelado.

O antigo prédio, ex-colégio religioso situado próximo à BR-116, abriga as principais instalações de Educação Física. A circulação por esse espaço

próprio – em todo senso singular, se comparado aos demais da Universidade –, define a condição de se estar numa espécie de *campus* exclusivo, território privativo e centro de convivência desse campo de saber. A distinção se acentua com o fato de haver no edifício uma biblioteca específica de Educação Física, integrante do Sistema de Bibliotecas (SIBI) da Universidade (somente a graduação em Direito, correlacionada ao Setor de Ciências Jurídicas da Universidade, também conta como unidade própria de biblioteca).

A observação do meio de transporte dos estudantes dá mostras da coexistência de extremos sociais, traço aliás distintivo da Universidade: bicicletas lado a lado com automóveis das melhores marcas, e estudantes chegando-se a pé, saídos de um ônibus próximo.

O perfil do licenciado em Educação Física é apresentado para a comunidade interna e externa nos termos seguintes.

O profissional docente na área da Licenciatura em Educação Física deve ser preparado em função de sua qualificação e sensibilidade pedagógicas e assim atender as seguintes metas:

- exercer atividades de ensino de Educação Física nos diversos níveis e modalidades previstas pelo sistema: educação infantil, ensino fundamental, médio e superior;
- atuar em contextos educativos formal ou não-formal, tais como nos programas de educação popular, adultos e especial;
- dominar conteúdos disciplinares das áreas de sua escolha e as respectivas didáticas e metodologias com vistas a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino de Educação Física;
- fundamentar seus conhecimentos nas ciências humanas e sociais, da natureza e nas tecnologias;
- atuar com competência técnico-científica e com sensibilidade ética e compromisso com a democratização das relações sociais nas diferentes situações na sociedade em geral;
- estabelecer um diálogo com as diferentes ciências que fundamentam o conhecimento da área da Educação Física e deste modo relacionar o conhecimento científico com a realidade social e

- com isto aprimorar as práticas educativas e propiciar aos acadêmicos/as a percepção das abrangências dessas relações;
- construir um projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física de modo coletivo, interdisciplinar e investigativo, desenvolvendo saberes educacionais, a partir das questões vivenciadas na prática educativa;
 - exercer um papel catalisador do processo educativo, possibilitando a articulação dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos sociais e contribuir com a organização coletiva de sua categoria profissional;
 - desenvolver pesquisas no campo teórico-investigativo da educação e especificamente da docência, podendo dar continuidade como pesquisador/a, à sua formação.

Os casos discentes em Educação Física referem-se a estudantes da licenciatura, último período.

Cristina responde pelo primeiro caso.

Tem 22 anos, sempre cursou escola pública, faz estágio e participou do Licenciar, iniciativa que congrega projetos de vários cursos de licenciatura da UFPR, e de mais outros dois projetos vinculados a seu Curso. Coloca-se como boa aluna, esforçada: “Sempre. Ia atrás, procurava... Tinha dificuldades, mas me esforçava...”

O histórico de sua aproximação com Pesquisa pela via escolar começa na biblioteca da escola e no Farol do Saber, embora se declare de pouca leitura. A frequência estava estritamente relacionada com o cumprimento de obrigações escolares, como de resto à maioria da juventude escolar brasileira.

Não, não sou de ler, leio pouco. Pra trabalho mesmo. Antes (no tempo da escola), ia na biblioteca da escola e Farol do Saber quando precisava fazer trabalho. Era assim com todo mundo... Eu era só mais esforçada, levava mais a sério, procurava fazer mesmo o que pediam...

O acesso à informação, na tendência de máquina e rede, levanta um complicador investigativo consciente e incomodante.

Eu tenho dificuldades. Não sei usar direito, é complicado. Procuro bastante na internet, mas tenho dificuldade, precisava aprender a localizar melhor... como funciona, como se procura... Ajudaria bastante o trabalho, a pesquisa...

Computador, tem-se em casa, “porque o que tem aqui não conta”. Também não contribui para facilitar esse acesso a biblioteca própria do Curso, mantida independente da setorial, segundo me conta outro aluno do Curso, “às custas da maior briga”.

Cristina circula para mostrar os recursos de “laboratório” disponíveis (três máquinas – todas ocupadas –, num canto da entrada da biblioteca) e assim comprovar a sua afirmação. Mostra a coleção de monografias discentes reunidas na estanteria e espalhadas ao redor. Algum estudante ao fundo comenta: “Até parece que a gente usa tudo isso...” Chamativas listagens encadernadas das monografias permanecem sobre o balcão de atendimento, enquanto a maioria se dirige diretamente às estantes, aparentemente sem prévia identificação do que procuram.

Questionada sobre o sentido do saber Pesquisa na sua graduação, Cristina revela o reconhecimento de uma importância claramente associada ao aprendizado, em sentido amplo (saberes da profissão) e em sentido estrito (o próprio pesquisar).

Eu não sabia o que era pesquisa, sabia pouco e não sabia o que ia fazer... Tudo era estranho, confuso... *Agora*, sim, agora parece importante, agora que entendo. A gente aprende bastante. Se pudesse, faria tudo diferente...

Seu processo pode ser descrito tipicamente como uma curva ascendente, que parte de um ponto nebuloso e temido – o desconhecido ameaçador representado pela primeira das disciplinas de Pesquisa no Curso – em direção à claridade. Ela assim o percebe e isso integra e reforça a sua noção de crescimento individual, “apesar das dificuldades”.

Esse aspecto de enfrentamento de dificuldades, repisado nas suas declarações, assinala a presença e o papel construtivo dos obstáculos escolares na dimensão de desafios, isto é, se interiorizados pelo estudante e assumidos com uma disposição favorável, não-acomodada, não-escapista.

Tudo foi desafio. Desde o começo. Tudo novo, tudo diferente, tudo complicado, difícil... A gente não foi educado pra isso...

O desejo, o querer, a chama do interesse são enxergados na extremidade da escolha temática abraçada, percebida como importante e instrumento de possível mudança. Não se podem dizer elementos ausentes na seqüência, talvez apenas não apareçam “em estado puro”, e sim sob a forma dos conteúdos todos que Cristina com entusiasmo diz estar apreendendo sobre a questão de sua pesquisa.

Vontade, mobilização, gosto mesmo vão despontando no processo à medida que “as coisas estão clareando”. E referindo-se a um processo inacabado, mas que ganha força com o passar do tempo escolar trazendo luzes de esclarecimento e a superação das dificuldades: “Agora sim (tem motivação). Agora, *este ano...*”.

Contribuem para a aproximação com o saber investigativo as práticas, de onde salta(m) tema(s) instigador(es), a curiosidade e a própria compreensão da necessidade investigativa.

A noção de Cristina de um aprendizado “em aberto” não apenas confirma a interiorização discente do processo como tal – “Estou ‘verde’, estou aprendendo”, “Tenho muito a aprender” –, como evoca a analogia com a entrevista de referência, em que se assume não uma resposta apenas, pontual, mas uma demanda contínua de um usuário permanentemente curioso/interessado e com novas questões.

A experiência investigativa iniciante reavaliada em suas etapas traz para Cristina o registro de um conjunto diverso de desafios para superação.

Como eu disse, tudo foi difícil, eu achei tudo difícil. Aos poucos V. vai entendendo, vai superando... Mas não dá pra dizer que foi (acessível)...

A escolha do tema, ponto importante e mesmo estratégico para o andamento do processo, vem à tona marcado pela insegurança de todo tipo. “Eu pensava: o que vou fazer? O que é importante?” O campo empírico profissional, em conversação com o do ensino, ajuda a aclarar, “solucionando”

essa questão, ao menos no que diz respeito a esse determinado momento do processo iniciante.

Superado esse primeiro entrave relacional com Pesquisa, as dificuldades se concentram no acesso e uso de informações. A etapa de busca de informações para o trabalho científico vem associada ao reforço da dificuldade de acesso a computadores, já assinalada à frente.

A construção do referencial teórico, por sua vez, revela uma situação comum ao discente, mesmo universitário: o estudante diante do desafio do diálogo com os autores. “É, estou fazendo, mas é difícil entender o que o autor está falando...”

A barreira de acesso também se projeta na estruturação do trabalho e organização das informações para uso. “*Tudo é difícil*” E novamente se repete, em tom de ênfase: “Não fomos educados para isso”.

De todo modo, Cristina dá mostras de alguma reflexão sobre o trajeto percorrido: “Agora no fim é que estou vendo a diferença do primeiro para o terceiro capítulos... Se fosse fazer de novo, seria diferente...”

A entrada da reflexão como elemento do trabalho de pesquisa perturba, deixa o silêncio da dúvida, mas a noção de sua ausência fala mais alto: “V. faz, mas às vezes falta a reflexão...”

Redação científica e normalização incluem-se entre as possíveis novidades a serem digeridas pelo neófito investigador: “Estou aprendendo (a redigir).” “Os trabalhos, alguns exigem dentro das normas, outros não”.

O tempo é o vilão maior dos processos: “Precisaria de mais tempo se quisessem algo...”

Ficam patentes neste ponto a idéia e a imagem de uma realidade em que os esforços do estudante nem sempre são suficientes para abarcar e dar conta do que se requer na experiência investigativa iniciante. Há que se lembrar aqui a história individual desses jovens, que ao tempo escolar não se reduzem (Cristina tem uma filha, mora distante da Universidade, desloca-se diariamente de ônibus e a pé). Neste entendimento, têm seu peso como influentes – na vida escolar em geral, e com maior proporção na hora do processo investigativo.

Nessa trajetória específica, a figura do professor se projeta como que dividida diante do fazer de alguém que aproxima o estudante ao saber e que em

certa medida o afasta, pela impossibilidade de compreensão do que diz. “Na metodologia eu quase não entendia...”

A declaração da etapa final de seu processo traz não somente seus elementos relacionais com o momento, mas o contexto em que ele acontece.

Bom, a minha apresentação foi no final de novembro, a professora dessa disciplina deixou apresentar quem tivesse pelo menos 80% da monografia pronta, e quem iria dizer se havia mesmo esses 80% era o/a nosso/a orientador/a. No meu caso apresentei sem a parte das considerações finais pronta. Nossa professora também havia decidido que quem daria a nota era o/a orientador/a, então houve dois professores/as na banca, que leram o trabalho antes. Só que a função da banca não era dar nota, mas sim sugestões para a melhora do nosso trabalho. No início da apresentação fiquei um pouco nervosa, pois iria expor o trabalho de vários meses, mas depois que comecei acho que correu tudo bem...

No que diz respeito ao reconhecimento dos quesitos da postura investigativa a ela submetidos para apreciação (Formulário 4), Cristina se posiciona integralmente pela sua importância, mas relutante e dividida entre a identificação da presença desses elementos, “até agora”, na própria prática.

O endosso do quesito com sua incorporação na prática individual é válido para preocupação com a ética e com o coletivo (item 1), exercício do rigor e da disciplina (item 3) e exercício da crítica (item 8). Uma posição intermediária, tendendo do mero reconhecimento da relevância para a incorporação na própria prática, pode ser avistada no que diz respeito aos quesitos processo de consulta/ leitura (item 2), estudo/trabalho independente (item 4 – “Hoje quase não dependo...”) e trabalho de reflexão (item 5). Assim, são tidos como importantes, porém ainda não integrantes de sua prática, os itens 6 (busca do melhor conteúdo e da melhor forma de expressão), 7 (esforço de socialização do saber construído), 9 (postura de humildade) e 10 (perseverança no enfrentamento das dificuldades do processo investigativo).

No que se refere à formação da atitude científica, Cristina somente reconhece na prática da maioria dos professores de sua graduação a busca do desvio do conhecimento intuitivo, do senso comum (item 18), e o aceite-valorização de que o ambiente jovem é mais formador do que o velho (item 20). Nesse último aspecto, ela se refere aos círculos de debate, ocasiões em que o

estudante tem sua voz merecedora de maior escuta.

Não são lembrados ou reconhecidos por Cristina nas práticas docentes conhecidas os elementos da crítica dialética (item 15) e a preocupação com palavras e imagens como obstáculos ao saber (item 17). Na minoria dos professores e suas práticas ela reconhece pensamento e ação abertos (item 11), abandono de verdades e preconceitos (item 12), posição reformista (item 13), inquietação intelectual e questionamento (item 14) e valorização do erro (item 16).

De seu processo percorrido destaca-se, no plano declaratório, a identificação de dificuldades diversas, individuais e coletivas, de certo modo “neutralizadas” (esvaziadas em sua possível leitura negativa) pela ascensão aos saberes de que Cristina tem clareza.

No horizonte, mais estudo, mais desafios vêm encadeados com a presença de pesquisa no pós-formado. “Penso em não parar de estudar...” A experiência investigativa iniciante de Cristina, embora tematicamente entrelaçada com as práticas, não dá sinais de ter feito o elo entre pesquisa e vida cotidiana: “Nunca pensei na associação do trabalho com pesquisa...”

Para a leitora externa, observadora e acompanhante, sobressaíram nessa trajetória discente, como carências ou pontos de entrave no acesso ao saber investigativo os fatores: leitura(s); estratégias de busca e uso de informações; fundamentação teórica e metodológica; interação entre saberes e docentes.

A preocupação final demonstrada por Cristina em relação a sua eventual pouca contribuição para esta pesquisa amplia a consideração de que sua maturidade se contrapõe ao volume de dificuldades que revela ter, e que indicam lacunas formativas anteriores, mas possivelmente também, por que não dizer, paralelas à formação universitária.

Nota-se como a provocação da reflexão pelas questões da pesquisa visivelmente ampliaram sua percepção sobre o processo e mesmo sobre o sentido desse saber Pesquisa no seu curso. “Nossa tanta coisa que eu nunca tinha parado pra pensar antes...”

Os pontos nebulosos na apreensão desse processo ficam por conta do caráter reservado e pontual das declarações. Destoante das demais que se

seguiram, Cristina manteve-se inteiramente centrada na própria história, no seu caso particular, em nenhum momento transferindo/atribuindo aos outros o que declara.

Diego, 22 anos, faz-se o segundo caso analisado. Coursou os ensinamentos fundamental e médio inteiramente (“100%”) em escola pública. No momento sem atividade fora da vida escolar, experimentou há dois anos a iniciação científica.

Sobre seus antecedentes como estudante, afirma ter sido sempre um aluno tranquilo, sossegado, “ia subsistindo”. Hoje aluno com Índice de Rendimento Escolar (IRA) alto, ele destaca que na universidade a realidade “é outra”. Já se posicionando quanto à idéia de pesquisa, Diego ressalta essa mudança que a universidade representa para o jovem.

Antes eu ia levando... A universidade faz a maior diferença. A iniciação científica faz a maior diferença, por causa da motivação [...] E a licenciatura é mais aberta... a produzir...

A relação de Diego com a leitura é amigável – “sou leitor, gosto de ler” –, embora mais restrita a um gênero: “Gosto de romance”. O acesso e uso de bibliotecas é porém olhado com muitas ressalvas:

Biblioteca, acho complicado, eu evito, é muita burocracia, é antigo... Também não resolve o problema [...] E eu sou privilegiado (no acesso a informações) porque domino informática...

O mundo das informações em rede não se constitui portanto um problema, pelo contrário, por sua condição técnica de conhecedor da informática ainda ajuda os colegas: “Os colegas pedem ajuda, eu estou sempre ajudando...”

Ao se voltar para o sentido de Pesquisa no seu Curso, Diego antecipa ser o único de sua turma já há algum tempo com a monografia pronta. “Reflexo da obrigatoriedade”, atesta.

Refletir sobre Pesquisa na sua formação desperta uma série de considerações em reação ao que observa como práticas. Concorde com a “utilidade” dessa presença curricular, mas demonstra preocupação com um

certo “pacto de hipocrisia” (sic) vivenciado, com o desvio do tempo/espço escolar de metodologia de pesquisa de seu foco original, e o risco de retrocessos e o que denomina de possível sucateamento. Algumas suas colocações bem ilustram essa apreensão: “Tem professor que diz pra V.: não use as monografias...” E “tem aluno que segue o que o professor diz/dita por medo... Segue *a minha linha*!” “E essa de falarem em tirar a banca?!”

Dois são os momentos identificados e declarados por Diego no seu trajeto investigativo: o primeiro, situado na revisão de literatura e marcado pela insegurança, trazia a angústia de qual caminho seguir.

O segundo, que chama de encantamento, “quando comecei a fazer a análise, quando comecei a me colocar no trabalho”.

Dialogar com diferentes áreas do conhecimento e o enfrentamento da etapa da narrativa são apontados como os momentos de desafio nessa relação com o saber investigativo. O aprendizado foi significativo para ele, que diz ter mudado seus paradigmas em relação ao tema pesquisado. “Me apaixonei pela questão, e tive apoio dos professores para estender (o tema)...”

A escolha do tema assoma como um momento de acesso discente delicado: “Tinha dificuldades porque estava sem orientação suficiente, V. é pretensioso...”

A partir dessa escolha, no seu caso tema abraçado antes mesmo do ingresso no Curso, a seleção de materiais veio naturalmente.

Transcrever a metodologia, porém, constituiu outro complicador no percurso.

Tive de refazer... Dizem quantas páginas deve ter... Disseram que a metodologia da pesquisa (do projeto) tinha de ter duas páginas *no máximo*, eram dez páginas.

Desse modo Diego anota entraves na relação com o docente. Observa “a dificuldade que o docente tem em aceitar a narrativa do aluno”, tanto quanto, olhando o ambiente que o rodeia e afeta, problemas na orientação.

Vi sim (pelo menos na minha turma) vários alunos que estavam com problema ao delimitarem as suas problemáticas, o que comprometeu o andamento de alguns trabalhos, acarretando o atraso nas entregas finais. O fato esteve tão presente que, ao terminar a minha monografia, me comprometi a ajudar uma colega, que foi literalmente abandonada pelo orientador, que estava muito ocupado organizando seus próprios

trabalhos, para apresentar em congressos, estes realizados coincidentemente à data da banca das nossas monografias. Até o mês de setembro, minha colega não tinha escrito mais do que 15 páginas (divididas em revisão de literatura e análise dos dados).

E se referindo ao atraso no término do trabalho e na entrega final, acrescenta Diego:

Tudo bem que o atraso é compreensível, não deixo de lado que isso é de relevar, mas estive envolvido com meus amigos durante o ano inteiro, e sei bem o que muitos deles achavam do fato de escrever uma monografia; vi muitos deles com a corda no pescoço, correndo contra o tempo pra começar o trabalho na metade do segundo semestre do ano passado. Isso reforça o que eu disse sobre os alunos não valorizarem o trabalho que fazem. Em contrapartida, vê-se o DESCASO (grifo original) dos professores ao não se comprometerem com o trabalho dos seus orientandos...

Se a redação científica não representa problemas para Diego, a normalização é abominada. “E tem orientador mais preocupado com a forma, acaba em sucateamento da monografia.”

O acompanhamento da extensa declaração de Diego sobre seu final de processo traz maiores elementos de toda essa sua experiência, incluindo a leitura e análise que faz desse trajeto e de seus determinantes, diretamente ao ponto do que aqui se discute.

Sobre o fechamento do "meu processo" (assinalei, porque uso bastante essa expressão com os meus colegas - eles me consideram um pouco lento, como um velho, ao completar os meus pensamentos): Lembro que nós conversamos um pouco sobre a minha opinião, quanto à vontade do aluno na produção do trabalho de final de curso, em contrapartida, a obrigação de cumprir a tarefa para conquistar o título. Lembro também que falei, de forma revolta, a minha insatisfação quanto à pouca valorização dada à monografia em nível de graduação.

E Diego prossegue, revelando uma mudança de posição.

Pois agora, tendo assistido as apresentações dos trabalhos da minha turma; ouvido os comentários dos orientadores; discutido com alguns professores presentes... acho que posso te dizer que a minha opinião mudou, em certa parte. No meu caso, em específico. Ouvi os apontamentos da professora convidada a assistir a minha apresentação [...] e, devido ao fato de ela não estar presente durante a construção da monografia, e como sua área de especialização é a do

tema do meu trabalho, pude finalmente observar alguns equívocos comuns no resultado do trabalho.

E a reflexão avançada vem iluminar o próprio trajeto, ampliando a compreensão dos processos.

[...] Enfim, vejo agora que há, sim, muita desconfiança, por parte do corpo docente, no resultado obtido no final da construção de um trabalho em nível de graduação (sobretudo a monografia), o que implica num processo de desqualificação [...], sugerindo que tal produção tenha um valor menor quando comparada às demais fontes na construção de outros trabalhos (e por que não, outras monografias). Acredito que essa desconfiança se revele em dois momentos: O primeiro, na preocupação da "banca" que "avalia o trabalho" (sem envolvimento algum com a nota), quanto ao nível de comprometimento do orientador durante o processo de elaboração da monografia.

O diferencial da orientação assoma como um elemento importante na teia relacional que envolve o estudante em seu acesso ao saber investigativo na graduação. Vêm à tona os contornos possíveis dessa orientação, desdobrada em elementos próprios. No caso trazido por Diego, o saber docente em relação ao tema que lhe cabe orientar e, por evocação, também a “afinidade epistemológica”, que põe em sintonia os que se voltam a um objeto de estudo.

Em muitos casos – incluindo o meu próprio, esta orientação é superficial. Mas, longe de mim colocar essa superficialidade em xeque. Porém, não posso deixar de lado que ela ocorreu, neste caso, por dois motivos distintos. Um deles é a falta de conhecimento do meu orientador, com base no autor que utilizei como referência, assim como a sua falta de conhecimento na área temática do trabalho. Até então, eu deveria perguntar ‘mas não foi erro do aluno que procurou um orientador que não era qualificado para auxiliar na construção da monografia?’ Pode ser, mas o problema real é que não havia professor/a, em todo o departamento de educação física, que tivesse formação estendida [...] Havia sim aqueles/as que tinham um contato maior com os autores de referência, mas estes/as, sob uma visão muito distante do foco do trabalho [...]

Mais ainda se tem para refletir diante da concepção do mestre que instiga a autonomia do aprendiz, que nele confia, que o provoca com os desafios.

O segundo motivo transparece na característica máxima do meu orientador. Em suas palavras ‘minha intenção na sua monografia não é te prender sob as amarras da minha área de pesquisa, eu quero ver o seu trabalho voar!!!’. Este foi o fator que me permitiu ‘correr o caminho’

do trabalho, no tema que eu queria, sem precisar, necessariamente, de uma orientação na área específica. Evidente, que esta liberdade implica no risco quanto ao nível de conhecimento do aluno na construção do trabalho.

Vários elementos ou acessos discentes emergem nesse exame reflexivo de Diego sobre o caminho investigativo percorrido, e sua interligação na pluralidade torna-se perceptível. A dimensão relacional do sujeito em conversação com o saber fica translúcida ao longo de sua exposição.

É fundamental a orientação, para que o aluno não se perca, inclusive, nas relações que faz entre os autores na Revisão da Literatura, procurando afastá-lo de falsas comparações, ou outras incoerências possíveis de se cometer sem o devido acompanhamento. No meu caso, tive, sim, muito mais trabalho para procurar referências; levantar dados; relacionar paradigmas; conhecer as histórias dos autores em questão, para não cometer engano ao colocá-los em diálogo erroneamente. E concordo que tive a felicidade (e sorte) de não me perder no caminho.

Leituras e discussões deram sua contribuição decisiva nessa experiência investigativa, e fizeram elas as vezes de um conhecedor da temática.

Por outro lado, essa construção mais individualizada me permitiu tomar consciência da responsabilidade em se convidar um autor para discutir o meu trabalho; forçou-me a ter muito claro quais suas idéias, através de uma leitura aprofundada de sua obra, e de discussões com vários professores, dentro e fora da universidade. E, por fim, deu muito mais autonomia na hora de finalizar a produção, colocando a minha voz como mediador do trabalho, ao contrário da comum malha de retalhos de citações abaixo de citações entre os autores as quais observei em INÚMEROS (grifo do autor) trabalhos de colegas da minha turma.

A idéia do elemento valorização do trabalho discente permanece saliente, denotando o quanto marca o estudante sujeito de sua trajetória.

Até então, parece que eu estou defendendo a minha tese de que há desvalorização do trabalho acadêmico em nível de graduação, mas, não posso deixar de lado que não são todos/as os/as alunos/as que têm a sorte de percorrer o caminho (da monografia) com tantos sucessos. Isso só foi possível pelo fato de eu ter tempo de sobra para me concentrar, especificamente, no desenvolvimento desta monografia. E, infelizmente, durante os quatro anos de faculdade, os professores constroem uma imagem dos alunos, e têm muito claro em

quais deles se pode confiar tal responsabilidade. Não gosto de pensar que isso seja um motivo pelo qual o corpo docente justifique a desvalorização da monografia de graduação, mas não posso deixar de lado a suspeita de que seja uma das razões para que isso ocorra. Vi sim, muitos absurdos em monografias de colegas, trabalhos fracos em fundamentação; com análises superficiais; e pouca vontade, ou empenho na sua construção (um caso muito especial foi de um colega que colocou na justificativa do trabalho: Fiz, pois valia nota). Esse tipo de comportamento desqualifica o papel da monografia enquanto resumo do que se aprendeu durante a vida acadêmica.

Observa-se na exposição o exercício dialético, o pensamento atento a uma “autovigilância”, um esforço de análise que se gostaria de atribuir à efetivação de acesso ao saber Pesquisa nessa determinada formação.

E, neste ponto, não posso deixar de concordar com a posição dos nossos mestres. Mas acredito que não seja somente por falta de empenho do discente que essa má qualidade se afirme. Reforço que, a pouca valorização dada na avaliação da monografia é um dos motivos que conformam os graduandos a elaborarem pesquisas fracas qualitativamente. Assim como a desconfiança constante do corpo docente, quando utilizamos o conteúdo de monografias na elaboração das nossas próprias, o que reforça ainda mais a insatisfação em se concluir um trabalho que, mesmo se elaborado com responsabilidade, não terá o quesito de validade àqueles que dele necessitarem no futuro.

Note-se a referência à presença do desejo que move o sujeito, ora em relação à sua própria produção de saber.

Vejo aí, um ponto interessante, que marca o imperativo implícito de aprofundamento e especialização do discente, se existe nele, realmente, o desejo de que sua produção seja legitimada no campo do saber. E neste aspecto, contraponho a minha opinião inicial, pois, se há uma desvalorização do trabalho acadêmico em nível de graduação, esta tem a chance de ser superada. Isto, caso haja, por parte do acadêmico, o desejo de transpor a barreira deste nível de ensino, motivando-o a continuar o processo educativo. Não que isso traga a legitimidade ao trabalho que foi produzido anteriormente, mas certamente trará uma série de novos conteúdos a serem discutidos, aumentando o envolvimento do acadêmico com o campo em questão e, conseqüentemente, seu interesse na área de pesquisa [...] Queria deixar claro que compreendi (em partes) o porquê desse tipo de comportamento estar presente na universidade, e retornar ao ponto inicial, em que, na graduação, somos muito pouco motivados a produzir trabalhos (às vezes, quem sabe, sob a supervisão de algum professor que o torne válido, colocando o seu nome na autoria)...

Diego encerra seu manifesto chamando a atenção para a questão

das bancas de avaliação.

Sobre a banca, acho que deixei passar este detalhe, mas os professores do departamento se reuniram durante o ano de 2007 e discutiram sobre a organização do currículo da EF. Nesta discussão, perceberam que as disciplinas "seminário de monografia A, e B" não atingiam a sua função, dado que os orientadores são responsáveis pela construção do projeto de monografia, o que deixava a cargo do professor destas disciplinas nada mais do que sanar algumas dúvidas dos alunos. Como não era possível mudar o currículo no meio do caminho, a coordenação decidiu, como solução para a avaliação das monografias do ano, que ficaria com o poder de fechar a nota final somente o professor orientador da monografia. A formação da banca teve, nesse processo, a finalidade de trazer alguns professores especialistas na área temática para fazerem algumas considerações sobre o trabalho, mas sem o compromisso da nota [...] Compartilhar o processo avaliativo entre os integrantes da banca acredito ser o mínimo para que saibamos que este trabalho foi analisado em profundidade, e que, tem sim, no seu resultado final (na nota), a opinião sincera de todos aqueles que foram escolhidos para avaliarem a sua construção. Isso legitima a autoridade do saber a estas pessoas, assim como reforça a autonomia do nosso trabalho [...]

Ao se debruçar sobre o reconhecimento dos elementos das atitudes investigativa e científica (Formulário 4), Diego faz de cada elemento uma leitura ampliada, questionando-os um a um.

Preocupação com a ética e o coletivo? (Item 1) “Não é o mais importante, isto é, depende da pesquisa...”

Disciplina e rigor (item 3) são negados: “deixar o aluno livre é mais importante...”

A questão da comodidade, da acomodação do estudante reaparece ao tratar de independência/ autonomia discente (item 4): “a preocupação do aluno é com nota, os alunos só se preocupam com nota...”

São reconhecidos e assumidos na própria prática os itens 2, 5, 6, 8 e 10, respectivamente, leitura/consulta a fontes, busca do melhor conteúdo e melhor forma de expressão (esta definida como “uma necessidade”), o trabalho de reflexão e o exercício da crítica, assim como da perseverança (“é mandamento da pesquisa”).

O esforço de socialização do trabalho construído (item 7) provoca o comentário de que “o recado é de não fazer, mas...”

Quanto à postura de humildade, de eterno aprendiz (item 9), Diego

coloca em termos de uma posição filosófica do indivíduo no mundo, reportando-se ao pensamento de que o homem deve estar onde não haja “olhar para cima nem para baixo.”

No que tange aos quesitos de formação da atitude científica, Diego se divide no reconhecimento das práticas da maioria e da minoria dos professores. Pensamento e ação abertos, abandono das verdades e dos preconceitos, postura não conservadora, incentivo à abstração e aceite do jovem como ambiente formador estariam presentes nas práticas de uma minoria docente. São reconhecidos na maioria dos professores a inquietação intelectual e o questionamento (ao menos no discurso...), a presença da crítica (sentem-se obrigados...), a preocupação com palavras e imagens, o desvio da intuição. Mas não evita o acréscimo de observações sobre o que incomoda entorno: “A novidade é sempre banida...” “Há muita reprodução na Universidade...”

Suas declarações, assumidamente um desabafo motivado pelos aspectos contraditórios percebidos entre a universidade que deveria ser e a universidade que conheceu, mostram o jovem consciente da necessidade de mudar a realidade.

E é com responsável inquietação que Diego se expressa sobre o resultado final do trabalho de relação dos estudantes com Pesquisa no Curso: “A monografia é nosso retorno pra Universidade, a resposta do estudante após quatro anos aqui”.

Aline é o terceiro caso observado em Educação Física. Ingressa no Curso mediante o Provar, passou pela adaptação provocada pela opção de mudança de universidade do interior do Estado. Com 23 anos, fez estágio por um tempo (“Saí porque não conseguia conciliar”) e envolveu-se no último ano do Curso com o Licenciár.

Pesquisa é encarada como saber importante, mas a que não se consegue ter acesso desde o início do Curso.

No primeiro ano do Curso é muito cedo, V. não está preparado... E quando fiz estágio, não fiz relação alguma com pesquisa, não identifiquei nada, não houve essa ‘conversa’ com pesquisa...

A reflexão aparece como a contribuição imediata advinda da presença

da Pesquisa na formação. “A contribuição dessas disciplinas de Pesquisa é a reflexão que elas provocam”.

A obrigatoriedade de cursar essas disciplinas é vista como necessária para garantir essa fundamentação. O interesse é grifado como elemento que tem que estar junto, entrando aí a correspondência do professor, sempre a estimular o estudante.

Sobre seu histórico como estudante em relação a trabalhos ou “pesquisas” escolares, Aline se diz “CDF”, “Caxias”, exceção somente na 8ª. série, por conta da adolescência. Mas a universidade, reforçando o dizer anterior de Diego, é muita coisa nova.

Entrei na Faculdade... tive de começar tudo de novo. Tudo o que eu aprendi de repente não valia mais nada. Foi uma adaptação difícil. Não é uma continuação do que V. teve antes, é muita diferença. Parecia que o professor falava outra língua [...] Na Faculdade o aluno tem de se fazer...

A relação com leitura é colocada no âmbito da finalidade profissional: “leitura profissional, sim”.

Mesmo restrita a esse gênero, as bibliotecas à disposição mostram-se falhas. A precariedade de recursos da biblioteca da unidade em relação às demandas coloca o acesso às fontes de informação além das fronteiras do DEF: “não esta daqui, V. recorre primeiro à “da educação” (Biblioteca do Setor de Ciências Humanas e Educação – HE, localizada no Edifício D. Pedro I, centro), e também à Biblioteca Pública...” Como não tem computador, diz usar a internet (na casa) do namorado para os trabalhos da Universidade.

A declaração de sua relação com os momentos do processo investigativo põe em destaque a necessidade e relevância de uma orientação sempre presente, par e passo com o significado das práticas, diante dos olhos e do pensamento, e fundamental na escolha e vivificação do tema de estudo.

Ao se voltar aos ingredientes na relação com Pesquisa, coloca seu desejo/interesse, motivação/mobilização e gosto/prazer de aprender vinculados ao tema de pesquisa abraçado. Conhecido em meio às práticas e por elas iluminado, faz-se nitidamente o móvel e o combustível da relação investigativa.

E fala desse encontro com o entusiasmo de quem descobriu algo que a despertou para o próprio sentido de pesquisa(r): “Meu tema surgiu dali...” “Ficava vendo o que acontecia diante dos meus olhos e pensando tanta coisa que podia descobrir, que podia mudar...”

A relação com os elementos/momentos do processo se faz acessível mediante (por mediação) o suporte docente – “forte apoio”, “trabalho conjunto” – que sobressai explicitamente indispensável, inseparável das ações. A busca para identificar, localizar e obter informações para o trabalho também foi superada contando com a presença docente. “A orientação tem de estar e sempre foi muito presente”.

A etapa de análise e discussão dos resultados traz muitas dificuldades, contrapondo-se à da redação do trabalho, já dominada há tempo por Aline. Também a normalização do trabalho é vista como superada em função de ser exigência compartilhada por outras disciplinas. “Quase todas as matérias exigiam...”

Algumas questões de preconceitos relacionados com a temática de sua monografia, geradora “de muita resistência”, fizeram-se os desafios do processo, simultaneamente justificando/fortalecendo essa pesquisa e lhe revelando a necessidade de ampliação e aprofundamento de estudos sobre o assunto.

Pensando o aprendizado, Aline exalta novamente o acesso à reflexão, à iluminação da prática de sua profissão, propiciadas ao longo do processo vivenciado. “Mas muita coisa eu mudaria”, questões diretamente relacionadas com a formação profissional. “Educação Física precisa dessa produção de conhecimentos”, com ênfase à parte “educação” “V. vê muitos profissionais que pararam”, daí a compreensão da necessidade de que esse saber investigativo seja incorporado às práticas profissionais, isto é, que ele acompanhe o egresso no seu exercício cotidiano.

Para o prosseguimento por conta própria, Aline se declara incompleta, afirma que sentiria ainda insegurança, carência do suporte, basicamente o docente, dado pela Universidade.

Ao se deparar com os quesitos relacionados com a postura investigativa, Aline de pronto reconhece a importância de todos os elementos

elencados, mas não os percebe ainda na própria prática.

No tocante a autonomia/ independência de trabalho (item 4), coloca-se igualmente em processo: “No começo era *bem* dependente...”

O acatamento do item relativo ao esforço de publicização do trabalho investigativo (item 7) é associado ao reconhecimento do mesmo em sua contribuição, questão que levanta outras, nesse Curso e na Universidade, como pôde ser visto ao acompanhar a reflexão de Diego a respeito, nas páginas anteriores.

Diante dos pressupostos da formação do espírito ou da atitude científica, houve a identificação na prática da minoria dos professores conhecidos, sem registro no tocante aos aspectos preocupação com obstáculos imagéticos (quesito 17) e incentivo à abstração (quesito 19).

O quesito bachelardiano de abandono das “verdades” e dos preconceitos levanta em Aline um reconhecimento comparado com o bacharelado: “Lá se nota que são donos da verdade, na licenciatura é diferente, (os professores) sentam com V., discutem, fazem reflexão...”

Em relação à formação em Pesquisa praticada no Curso, Aline destaca serem “poucos os casos em que saem com essa cabeça”. Para ela, é preciso procurar que o estudante vivencie o tema.

E expressa com ênfase o término desse capítulo de sua história acadêmica: “Tive um fechamento ótimo da minha monografia. Foi uma experiência que com certeza acrescentou muito na minha formação!”

Vera é o quarto dos casos registrados nesse ambiente. Trinta e quatro anos, veio para a UFPR transferida de universidade pública de outro Estado. Nessa condição, obrigou-se a retomar parte do Curso iniciado. Atuando em academia particular, há alguns anos se fez participante ativa do projeto Licenciár.

Para Vera, o contacto com Pesquisa no Curso mostrou a possibilidade de adquirir conhecimento, ampliar a visão, ter consciência dos próprios passos em termos do saber fazer e do fazer saber. Ela ressalta o papel fundamental do Licenciár na soma de conhecimentos.

Vera se historia como uma aluna sempre muito dedicada, alguém que sempre gostou de ler, e até enfatiza que “com o passar do tempo, a gente

aumenta o gosto de ler.”

A questão da relação com biblioteca trouxe à superfície a comparação com as bibliotecas conhecidas na sua cidade. “A biblioteca de lá era bem maior, mais rica. Aqui a gente tem de ir atrás de mais de uma, recorrer à Biblioteca Pública...”

Retomando sua experiência com o saber investigativo no Curso, o momento relacional que destaca é a construção do referencial teórico com a presença como autor. E se referindo particularmente para o que observa no bacharelado: “V. não aparece como autor, é só de acordo com, segundo...”

À facilidade expressa em relação à redação científica contrapõe-se a indefinição sobre a experiência com a etapa de análise, síntese e discussão dos resultados, cuja apreensão impõe um ritmo próprio, cuidadoso.

Se os demais momentos de acesso a Pesquisa não encontram eco declaratório, Vera enfatiza a questão do envolvimento com as práticas e a interação com a orientação. De todo modo, incomodou em algum ponto de seu trajeto a insuficiência de autonomia (relacionada com o item 4 da postura investigativa, método de estudo e trabalho), a ponto de trancar a disciplina de monografia.

A declaração do desejo, do interesse em relação a Pesquisa, é amplificada em relação ao próprio jeito de ser, “desde sempre”: “preocupação com as pessoas, olhar para o outro”. Com Pesquisa não foi diferente, “V. apenas põe pra fora essa vontade de se dar.”

O que anota como desafio-obstáculo é o fator tempo. Outros elementos não comparecem como desafios informados.

Como elemento relacional de destaque, Vera assinala a interação com o campo empírico de atuação, em que comparece a mediação docente, com a intervenção de apoio como que ajustada no ponto requerido pelo estudante naquele momento. Com relação ao elemento orientador, a escolha pelo estudante é decisiva, o que aporta um precedente relacional de acolhimento que encaminha favoravelmente a seqüência do percurso investigativo.

Ao se debruçar sobre os quesitos relacionados com a postura investigativa, Vera reconhece a importância de todos os atributos, mas somente

identifica na própria prática, e relativizadas, a questão de consulta/leitura (item 2) e a disciplina no processo (item 3). A concordância reflexionada sobre cada um dos atributos submetidos à apreciação reforça o acatamento de sua relevância tanto quanto outras colocações já feitas sobre o que pensa dessa iniciação investigativa no seu Curso.

Com relação à formação da atitude científica, Vera reconhece na minoria dos professores do Curso a maioria das práticas anunciadas (11, pensamento e ação abertos, 12, abandono das “verdades” e dos preconceitos, 13, posição reformista, 14, inquietação intelectual, 15, crítica dialética e 16, valorização do erro). Todos esses pontos mostram mexer com a estudante, que possivelmente evoca situações particulares vivenciadas não somente em relação a Pesquisa. O prestigiamento do ambiente jovem como mais formador do que o velho (item 20) é identificado no reduto dos seminários de monografia. Os demais quesitos passaram despercebidos na graduação e nas discussões no âmbito teórico-prático de Pesquisa.

Ao se retomarem os possíveis pontos de acesso ao saber investigativo no caso de Vera, observa-se um processo cadenciado pelo binômio tema e orientação, e sustentado pelo esforço pessoal em direção aos saberes em geral e à Pesquisa em particular.

Vera e Aline, amigas e convergentes em grande parte de suas declarações sobre o processo vivenciado, comungam das ênfases na questão das escolhas (da seleção da temática e do orientador em especial), da relevância das práticas e da reflexão sobre elas, do papel fundamental do docente com quem se compartilha a experiência investigativa – o professor tem que estar junto, enfatiza Aline –, e de quem em boa, grande parte se depende na maioria dos momentos do processo (pelos depoimentos, podem ser excluídas as etapas da redação e normalização).

Valorizam o aprendido e o em aprendizado, assinam embaixo da relevância desse saber, enquanto reivindicam maior valorização desse trabalho por parte de todos os envolvidos, cursistas do bacharelado inclusive.

O que chamou a atenção da pesquisadora nesses primeiros casos de acesso discente ao saber investigativo na graduação foi, primeiramente, a questão charlotiana do desejo. Pode ela ser colocada não especificamente em

relação a Pesquisa, mais sim com relação ao saber em geral, de que o saber investigativo se faz ponte inconteste. E sobressai, pelo menos em três das declarações desses formandos em Educação Física, a força do querer – paixão temática, mas extensiva a toda a prática entorno.

Em todos, a relação com o Curso e seus saberes, canalizada pela experiência com Pesquisa, trouxe à tona manifestações indicadoras de vontade, interesse, comprometimento, que acabaram acionando suas críticas a aspectos insatisfatórios na vida acadêmica que encerram. O exercício da crítica a situações incomodantes vem permeado pela ânsia de reversão de uma série de questões que afetam o cotidiano discente e, por extensão, seu acesso efetivo aos saberes.

Nota-se que a declaração discente sobre o saber Pesquisa na graduação traz sempre a exteriorização de *aluno* menos sujeito e mais “aprendente”.

Os possíveis impedimentos de acesso ao saber investigativo despontam nesse caso na relação com a universidade, sua cultura e práticas, em alguns tantos aspectos, com grupo(s) docente(s) no Curso, com a inércia na contramão de mudanças. Em termos mais estruturais, ressentem-se especialmente da precariedade de acesso a recursos informacionais.

Do ponto de vista da ambiência escolar cotidiana, o que chama a atenção do estrangeiro ao Curso é a aparente oposição que se estabelece entre bacharelado e licenciatura, o que vem à tona mediante reclames discentes explícitos.

O segundo curso representado é Ciências Sociais, exposto a seguir mediante o caso de Gabriel em sua relação com Pesquisa.

8.2.2 No Domínio das Ciências Sociais

Uma “autoridade” no pensar/fazer investigativo emana do campo da graduação em Ciências Sociais, atrelada à natureza de formação e profissão, e, no que tange a estudante, aparentemente contaminada e impulsionada pela circulação das leituras e a proximidade da pós-graduação em níveis de mestrado e de doutorado. Esse quê de “autoridade”, nesta hora semanticamente associada a segurança e construção de confiabilidade, conta com o sustentáculo da longa, experiente trajetória do Curso, como do convívio com o processo reflexivo e sua expressão concreta, distintivos desse campo de saber.

A inegociabilidade da leitura (e da expressão escrita) se revela traço marcante da formação em Ciências Sociais, somada à explícita requisição do interesse investigativo. Como introduz a matéria de apresentação do Curso:

Gosto pela leitura. Este é o principal requisito ao estudante de Ciências Sociais, que deve ter interesse em estudar, de uma perspectiva científica, os processos sociais, políticos e culturais. Também é necessária uma boa dose de curiosidade intelectual, gosto pelo raciocínio abstrato e principalmente facilidade para articular conceitos e expor idéias por escrito.

O Curso se inclui entre os primeiros autorizados a funcionar com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (FFCLPr) em 1938 e a constituição dos departamentos de Filosofia, Ciências e Letras e um Instituto Superior de Educação. Funciona no Edifício D. Pedro I, *Campus 1* da UFPR.

A monografia de graduação é apreendida como “um exercício de sistematização do conhecimento sobre a realidade social [...]”

Representa a consolidação das experiências e dos estudos desenvolvidos durante a graduação e resulta em um trabalho acadêmico sobre tema escolhido pelo aluno. Através da monografia de graduação, o aluno tem sua primeira experiência como autor, desenvolvendo e aprimorando sua capacidade de discutir um tema das Ciências Sociais, através da formulação de um problema e da sua apresentação de uma maneira clara e sistematizada, tendo como objeto um dado fenômeno social.

Os objetivos declarados remetem à iniciação do estudante no processo de produção de um texto científico a ao preparo para o trabalho de pesquisa em ciências sociais, sem esquecer da referência à pós-graduação.

O trabalho de orientação docente está vinculado a uma das três áreas componentes do Curso, antropologia, ciência política ou sociologia. O aluno escolhe o orientador levando em conta afinidade temática entre a monografia e área a linha de pesquisa docente

Em se tratando da formação em Ciências Sociais, a pesquisa comparece curricularmente com obrigatoriedade fora de questão: os conteúdos desse saber são componente inquestionável do fazer profissional em jogo.

Aproxima-se esse saber curricular como um saber investigativo “modelar” ao considerar sua conexão ao todo da formação em tela, que, fundamentalmente, de pesquisas se nutre, e comparece nas instâncias formadora e profissional. Isso equivale a antecipar Pesquisa nessa formação como um ingrediente principal, estratégico e finalístico.

O acesso a esse saber é historicamente ofertado pelo Departamento respectivo a outras formações da Instituição. O pressuposto explícito dessas demandas é agregar aos respectivos projetos curriculares a “competência” investigativa (de que o domínio “ofertante” é tido conhecedor por excelência) em seu senso metodológico. A respeito dessa situação na dimensão problemática do acesso em si, retomam-se as considerações feitas no final do capítulo anterior.

Cursando licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais (10 períodos), Gabriel representa o estudante desse domínio. Professor, 24 anos, estudou toda a sua vida em escola pública. Participou de projetos de pesquisa⁴⁷ durante o Curso.

Nos seus antecedentes como estudante encontra pouca dedicação, relação que mudou após o ensino médio e com o empenho em entrar na Universidade.

⁴⁷ Segundo os dados da PRPPG/UFPR sobre o Programa de Iniciação Científica 2005, o Departamento de Ciências Sociais contou com 13 bolsas e 3 estudantes voluntários.

Não era dedicado [...] Depois do ensino médio, fiquei dois anos parado. Dar um tempo mais a idéia de tentar entrar na Faculdade mudaram isso...

Também a relação com leitura se modificou. Havia na trajetória pregressa “pouco estímulo da escola”, uma série de problemas, e assim algo que “precisa afinidade” acaba não acontecendo na vida do aluno: “a escola cria distância” (em relação à leitura).

O acesso e uso de bibliotecas reforça o lembrete dessa relação complicada: “a escola tinha alguns livros, havia o Farol do Saber”. “Os livros que ninguém queria ler estavam lá...” Passei a ir à Biblioteca Pública desde que conheci. A preferência pela pesquisa em biblioteca é declarada, sublinhando o fato de que o tempo universitário provocou nele profunda modificação. Essa adoção da biblioteca em detrimento do computador (“tenho em casa”) põe à mostra também um diferencial em relação à maioria dos jovens “plugados” da atualidade.

Gabriel não percebe relação alguma entre a Pesquisa que conheceu na Universidade e os trabalhos escolares solicitados nos ensinos fundamental e médio. “Não faço essa relação, não vejo nada que... Na Faculdade é tudo diferente...”

Olhando para a Pesquisa com que se relaciona (já que o sentido desse saber em Ciências Sociais é pauta vencida), Gabriel destaca: “Eu acho muito importante, mas existe uma disparidade entre pesquisa e as disciplinas, no sentido de que estas não incentivam a pesquisa”. Ele declara divergir da maioria ao sustentar que o saber investigativo é/deve ser assumido como reflexões teóricas sobre a empiria.

A afirmação/continuidade como pesquisador revela-se condicionada ao intento de continuar estudando. “Pretendo continuar estudando, fazer pós-graduação.” A reflexão é uma presença enfatizada como partícipe enraizada no cotidiano.

O que Gabriel traz de sua relação com o saber investigativo na experiência da graduação vem expressar preocupações com uma construção dependente de maiores “investimentos” – de professor, tempo, material. Essa construção é associada a entraves relacionais na condução do processo:

“Muitas vezes funciona de forma podada...” “mecânica”... Ou cobrança de maior responsabilidade da parte discente: “V. vê alunos que vão levando (a pesquisa, a monografia), dizem que na hora de apresentar eles escrevem e dão jeito, mas depois isso não acontece, o trabalho não fica bom, não tem jeito...”

A reflexão discente prossegue e o leva a apontar o clima que observa no meio acadêmico (docente-discente), numa visão carregada de elementos da cultura do seu dia-a-dia.

Há umas coisas interessantes... (O aluno) procura um professor, segue um professor, isso V. vê por aí... E V. nota claramente que tem aluno igualzinho ao professor com quem ele anda, que ele imita, até no jeito de vestir...

Ao repensar etapa a etapa seu trajeto investigativo no Curso, o suporte docente se destaca na hora da busca para identificar, localizar e obter informações para o trabalho: “A biblioteca é defasada. Depois, tem o custo do livro... V. conta mesmo com o apoio do professor...”

A escolha do tema aparece como “algo que sempre tive interesse, já no começo da Faculdade”, denotando a força das escolhas no conjunto amigável do processo.

Construção do referencial teórico e metodologia foram momentos sem registro especial.

No tocante à organização dos dados/informações, Gabriel evoca a dicotomia quantitativo versus qualitativo para defender esta última tendência, enquanto barreiras na discussão assomam na análise dos resultados. Preocupa e então afeta a pesquisa a impossível aproximação de cânones (ideário de autores).

A redação científica é assumidamente aprendida na Universidade “Os professores tendem a cobrar”. A apresentação normalizada é acessada com naturalidade, “sem problemas”.

Cotejando com a própria concepção e prática investigativas, oito dos dez itens relativos à postura investigativa (Formulário 4) são reconhecidos como importantes e praticados por Gabriel.

O item primeiro, preocupação com o coletivo, é posto em dúvida: “Pode ser positivo ou negativo, influenciar a temática...”

“Comprometimento é necessário”, atesta Gabriel, referindo-se aos quesitos (muita) consulta e leitura (item 2) e exercício do rigor e da disciplina (item 3).

Embora reconheça a relevância do item 4, método de estudo e trabalho com autonomia, ele não deixa passar a observação de que “independência às vezes confunde...”

“Alunos de Ciências Sociais *acham* que sabem”, afirma, ao refletir sobre os quesitos envolvendo reflexão e análise, busca do melhor conteúdo e da melhor forma, e mesmo a postura de aprendiz (itens 5, 6 e 9, respectivamente). Aí residiria um equívoco discente, a que acrescenta outro, evocado pelo item 8 (visibilidade da crítica no relatório de pesquisa), o “achar que as coisas são universais...”

O item divulgação do saber construído pelo trabalho de pesquisa (quesito 7) não evoca um posicionamento da relevância, antes desperta em Gabriel a observação de um espaço questionável, “não muito democrático”. “... E (também) depende da dimensão, do porte da pesquisa...”

Com relação à formação da atitude científica, Gabriel declara que a maioria dos docentes conhecidos tende a não ser aberto (item 11). “Há disputa entre os professores...”

A idéia de abandono das verdades e dos preconceitos (item 12) também é descartada como prática comum à maioria. Cabe aqui a observação anteriormente anotada sobre a imitação do docente pelo discente. “A relação é determinante”.

O comando do capital econômico é lembrado por Gabriel ao pensar a (não) presença de uma posição reformista (item 13) nas práticas docentes de seu Curso.

É o capital econômico forte... V. vê professores que vivem viajando, indo a congressos... Uns estão sempre viajando, não perdem evento, não têm dificuldade pra comparecer... É assim que funciona...

A reprodução escolástica é invocada para responder pela ausência nesse meio de maior inquietação intelectual, provocação/questionamento constante da razão (item 14).

No que diz respeito à presença viva da crítica dialética, Gabriel manifesta sua observação de que se/quando isso ocorre, não atende exatamente o que se pressupõe: “Se fazem, não como tal...” A figura do espantalho é então colocada para ilustrar a relação com a oposição da ideologia.

Ao se debruçar sobre a questão do destaque positivo para o erro (item 16), em meio às práticas docentes de seu Curso, Gabriel considera que os professores conhecidos como que se dividem entre os que abraçam essa noção e os que a rejeitam. “Eu diria que 50% e 50% para cada pólo.” “Há os que zombam dos alunos se não concordam...”

Rótulos e classificação (assumidamente próprios das Ciências Sociais) influenciam a questão levantada pelo item 17, cuidados com palavras e imagens. A identificação então determina o que se pratica.

Relacionado com a vigilância epistemológica de Bourdieu é posto por Gabriel o quesito formativo (18) de desvio dos perigos da intuição e do conhecimento daí gerado.

A abstração se revela na hora da pesquisa, em que se faz um esforço maior, diz ele ao se manifestar sobre o item (19) relativo a esse incentivo docente. E reafirma aqui sua preferência em discutir conceitos e não práticas, conforme expresso à frente.

Ao elaborar sua declaração sobre o último item (quesito 20), Gabriel considera que o ambiente formador revela-se em si não jovem nem velho, porque docente, isto é, porque parte dos professores que estão ali, o que não deixa de ser uma resposta à questão das práticas por ele reconhecidas.

Em outros termos, prevalece em seu conjunto declaratório a leitura das práticas das relações de poder na Escola, sempre “determinantes”. “O aluno acompanha o professor”. E esse aluno, afirma, pensa na sua sobrevivência agora ou no seu futuro, desse modo mantendo “as coisas como estão”. “Vamos escrever o que o professor gosta...”

Do lado docente, uma exceção sobressai naquele professor conhecido que não concorda, mas aceita a posição discente: “Lembro de um único professor nesse tempo todo que dizia *eu não concordo, mas...*”

E um elemento extra emerge denunciado ao final da reflexão: a observação do distanciamento entre pressupostos e práticas relacionadas com Pesquisa, “assim como ocorre entre o discurso e a prática de ensino nos casos de licenciatura...”

O caso de Gabriel bem ilustra a formação que representa, atenta à fundamentação do que cada aspecto levantado carrega. Mas sua declaração se iguala às demais no plano do entendimento de que, em instantes e quesitos diferentes, e mais marcadamente na constituição da instância formativa (docente), há “acesso negado” ao saber investigativo na graduação.

O caso de Gestão da Informação é analisado a seguir, com a história de Andréia em sua relação com Pesquisa.

8.2.3 No Domínio da (Gestão da) Informação

No recém implantado (2007) novo currículo de Gestão da Informação da Universidade encontra-se a mostra de uma presença curricular extensiva (e propositivamente intensiva) de Pesquisa como saber na graduação.

Concebida como um dos sete Eixos no currículo do Curso de Gestão da Informação, Pesquisa assim se manteve nos primeiros movimentos pró mudança curricular. Argumenta-se no tópico pertinente do Projeto Pedagógico do Curso 2002 que o acatamento da indissociabilidade ensino e pesquisa, “se levado às últimas conseqüências”, esvaziaria a necessidade de disciplinas específicas nesse Eixo, daí se depreendendo que a postura crítica e reflexiva voltada à construção do conhecimento seria uma constante no processo formativo curricular.

Optou-se então pela manutenção das disciplinas relativas ao Eixo no entendimento de que uma transformação radical só seria possível se amparada pela criação de uma cultura investigativa e de referências comuns. Por outro lado, o documento recomendava o comprometimento com o debate e promoção de atividades de pesquisa com envolvimento discente desde o início do Curso. O elenco de mudanças necessárias enfatizou a contribuição do “comportamento científico” (aspas no original) de docentes e discentes nas diversas disciplinas do Curso e a desejável inserção da pesquisa como incentivo e suporte ao ensino. “O reconhecimento de que a compreensão da situação-problema, a própria seleção das variáveis e a busca de soluções são condições para uma pesquisa credenciará o pesquisador iniciante para o enfrentamento de situações futuras”, conclui o texto (2002, p. 42-43).

Mantiveram-se assim as disciplinas obrigatórias Metodologia da Pesquisa em Informação, Projeto de Pesquisa em Informação e Pesquisa em Informação I (a sugestão de alteração limitou-se à mudança de denominação desta última disciplina para Pesquisa em Informação), além de Estatística e Avaliação de Unidades de Informação.

Constam como ações decorrentes de diagnóstico nos anos 2003 a 2006:

- a) um novo ajuste curricular;
- b) a ampliação das competências do DECI GI, com a contratação e nomeação de novos professores;
- c) a adequação tecnológica dos equipamentos e recursos de informática;
- d) o consenso do corpo docente do DECI GI em adotar a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (APB)⁴⁸ nas diversas disciplinas.

Na dimensão pedagógica, atesta essa documentação, o Curso fundamenta seu ensino e as atividades associadas:

- a) no despertar de habilidades pessoais dos alunos: estimulando a criatividade e o desenvolvimento de suas aptidões;
- b) no desenvolvimento da competência gerencial (planejar-organizar-dirigir-monitorar-avaliar): estimulando a responsabilidade dos alunos pelas suas ações pessoais e acadêmicas;
- c) na associação da teoria com a prática: aplicando a técnica da problematização para a condução e apreensão dos conteúdos em todas as disciplinas onde isto for necessário e possível;
- d) na atividade de pesquisa: envolvendo alunos em projetos individuais ou integrados, tanto em disciplinas como no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);
- e) na construção de cenários, projetos e implementação de soluções aos problemas de informação nas organizações: trabalhando com cases;
- f) na oportunização do uso, pelos alunos, do 3CGI e de programas/projeto vinculados a bolsas acadêmicas como laboratórios de ensino: estimulando a participação dos alunos em iniciativas vinculadas a bolsas e ao voluntariado; e
- g) no currículo como estrutura do processo pedagógico: avaliando

⁴⁸ A propósito da ABP, Bufrem publicou: BUFREM; SAKAKIMA. O ensino, a pesquisa e aprendizagem baseada em problemas. *Transinformação*, Campinas, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 351-361, 2003.

constantemente seu projeto pedagógico para adequá-lo às inovações que se fizerem necessárias.

Destaca o documento que, nas atividades relativas ao TCC, a Coordenação conta com a parceria da Comissão de Acompanhamento das Disciplinas de Pesquisa (CADIP), do DECIPI, que tem as seguintes funções:

- a) manter atualizadas e compatíveis com a proposta do Curso as *Normas para as Atividades Associadas ao Trabalho de Conclusão de Curso*;
- b) elaborar semestralmente o edital de orientação acadêmica do TCC, informando as linhas de pesquisa do DECIPI, segundo cada professor orientador, como orientação dos pré-projetos de pesquisa;
- c) auxiliar na distribuição uniforme dos alunos junto aos professores orientadores do TCC, segundo o pré-projeto de pesquisa;
- d) elaborar o calendário de entrega das atividades associadas ao TCC;
- e) resolver problemas relativos às atividades associadas ao TCC não previstos em suas *Normas*.

Em consonância com as diretrizes, anualmente o(a) professor(a) da disciplina Metodologia da Pesquisa em Informação colabora com o processo de encaminhamento e adequação no mapeamento de orientações de acordo com as linhas de pesquisa, objetos ou temas dos professores orientadores que assumirão alunos das disciplinas Projeto de Pesquisa em Informação e, posteriormente, Pesquisa em Informação. O(a) professor(a) recebe os anteprojetos solicitados na sua disciplina e encaminha à CADIP para que seja realizada uma pré-análise, após o que são preenchidas as vagas abertas, de acordo com as possibilidades dos professores.

Em dezembro de 2006, a Resolução 87/06-CEPE fixou o novo Currículo Pleno do Curso de Gestão da Informação. De acordo com o Art. 2º, as disciplinas de Pesquisa (Projeto de Pesquisa em Informação e Pesquisa em

Informação) são regidas por Regulamento próprio elaborado pelo DECIGI e aprovado pelo Colegiado do Curso. A disciplina Metodologia da Pesquisa passa a ser ofertada no 2º. período, mantendo-se Projeto de Pesquisa em Informação e Pesquisa em Informação respectivamente nos 7º. e 8º. períodos.

Evidencia-se a atenção para com Pesquisa nesse Curso por meio da antecipação do momento curricular de acesso a esse saber, acompanhada do cuidado da entrega da disciplina fundante ao professor do Departamento Titular em Metodologia. Com o novo currículo implantado em 2007, outro processo se iniciou também com relação às disciplinas formadoras em Pesquisa nessa graduação.

Andréia é o caso discente da graduação em Gestão da Informação.

Com 24 anos, toda a vida escolar cursada em escola pública, fez estágios a partir do 2º. ano do Curso e passou a atuar como colaboradora em projeto de iniciação científica no último ano.

Sua história é representativa do contingente de jovens de classe média baixa que, malgrado barreiras de toda ordem, logrou chegar à UFPR (num tempo ainda sem cotas sociais) e dela sair bem sucedido. Do ponto de vista do saber investigativo, com um resultado final valorizado em termos de processo e de produto.

Essa trajetória, de um lado marcada pelo histórico pessoal de dificuldades, é assumidamente impulsionada pelo crônico gosto pela leitura e pelo estudo, pela procura de bibliotecas (Faróis do Saber, Biblioteca Pública), pelo interesse em aprender e vencer pelo estudo, a fim de provar a si e à sua comunidade que é possível se fazer alguém pelo esforço e pela vontade.

Nesse contexto de afinidade com a leitura (Português e Literatura eram as matérias em que mais me esforçava, até pra compensar não ser boa com números, e sempre escrevi bastante, pensei em fazer Jornalismo), e particularmente com o saber histórico, a relação com Pesquisa se fez harmoniosa no Curso. A teoria é importante, e desde a disciplina História da Cultura (e dos Registros do Conhecimento), no primeiro ano, despertou o interesse por pesquisar. “Não sei se só pra mim, por ter essa afinidade, porque noto que a maioria do pessoal (do Curso) que idolatra as tecnologias não gosta de Pesquisa. Eu, se pudesse, queria só pesquisar, ser

pesquisadora...” Dessa afirmação se apreende a incorporação efetiva da Pesquisa ao cotidiano de Andréia.

O olhar voltado para o entorno de encontros com Pesquisa conhecido em seu Curso, Andréia considera que esse saber diz mais de perto a quem tem afinidade com o eixo de ciência da informação. Entretanto, a obrigatoriedade dessas disciplinas é vista como um elemento que alça os trabalhos do Curso a um nível superior ao dos demais conhecidos.

Nessa ditosa atmosfera de relação com o que diz respeito ao saber investigativo, faz-se nítida e declarada a presença dos elementos desejo (principalmente de estudar, sempre), concretizado na mobilização que persegue o sonho, o prazer de aprender como que suavizando os percalços na caminhada.

O grande desafio declarado por Andréia é não ter tido condições de obter uma base de conhecimento de outras línguas, barreira consciente no acesso ao saber científico. Outro acesso negado em sua trajetória foi a aquisição de livros em função do custo, nesse caso um obstáculo em que não se vê diferente da maioria. “Daí tinha de emprestar, de tirar xerox...”

O aprendizado que o saber investigativo propicia na graduação é nítido. “Pesquisa me fez aprender muito, deu uma base importante que faz a diferença”. “Já vi profissionais experientes de outras áreas que têm muita dificuldade com isso, não têm esse conhecimento...”

A iniciação científica⁴⁹ é então inserida como um componente auxiliar que faz a diferença. “Tive dificuldades com Metodologia da Pesquisa e com o anteprojeto, a maioria da turma teve, quem fazia iniciação científica se saiu bem”.

O adiantamento da disciplina Metodologia de Pesquisa para no novo currículo do Curso é lembrada como o atendimento a antiga e repisada reivindicação discente. “Precisa começar o quanto antes, não dá pra deixar pra aprender só mais para o final do Curso”.

Contribuíram no seu processo investigativo menos a(s) biblioteca(s) da Universidade, vistas como falhas em acervos, do que os (“privilegiados”)

⁴⁹ De acordo com os dados da PRPPG/UFPR sobre o Programa de Iniciação Científica 2005, o DECIGI contou com 4 bolsas e 2 estudantes voluntários.

laboratórios de informática do Setor: “Tinha acesso a computador, mas usei bastante os daqui”. As monografias discentes do Curso, depositadas na Biblioteca de Ciências Sociais Aplicadas, foram acessadas quando da indicação docente.

A relação de Andréia com os momentos do processo investigativo começa com uma escolha temática abraçada nas práticas (Estágio Supervisionado), que se faz questionamento teórico e objeto de paixão. “Às vezes pensava: paixão e pesquisa não combinam, pesquisa tem a ver com a razão”.

A “especialização” decorrente da escolha temática, não propriamente a paixão motora da atividade, assinala, no âmbito das experiências investigativas iniciantes, um possível redutor da recomendável conversação entre os saberes, específicos e interdisciplinares. No caso em tela, a interligação se viabilizou, “exemplarmente”, pela natureza interdisciplinar do tema de estudo de Andréia, que exigiu a saída à procura, fora das fronteiras de sua formação, dos pertinentes referenciais de suporte. Isso veio contribuir para alargar instrumentalmente (processo de busca) e conteudisticamente o seu aprendizado investigativo.

Essa busca para seleção de materiais informacionais só se apresenta como entrave na localização e obtenção de itens mais específicos, de outros saberes, de difícil identificação. Aí “os professores indicam o caminho”.

A adoção do critério de autores mais citados para seleção das fontes denota o exercício de seu conhecimento no campo da informação. Entretanto, não é suficiente para acessar facilmente a etapa de construção do referencial teórico, declarada dificultosa.

A organização de informações do trabalho se faz um quebra-cabeça a montar, desafio cuja superação de forma independente reforça o aprendizado. “Eu não me acertaria com alguém (professor) que me podasse, que ficasse encima, dizendo como fazer. Tem gente que prefere, porque se não for assim, não produz...”

Análise, síntese, reflexão são apontados elementos trabalhados ao longo do Curso pelos professores, especialmente os do eixo Ciência da

Informação. “A maioria cobra isso, sempre”. A questão da neutralidade como pesquisadora é levantada como uma dificuldade à parte. “Tinha de me cuidar pra não me deixar levar...”

Enquanto a redação científica, pelas condições pessoais de Andréia, não apresenta dificuldade de acesso, (algumas) normas de apresentação de trabalhos têm de ser revisitadas, desse modo fazendo acontecer outro necessário aprendizado.

Comparece vinculada a tema e orientador o elemento escolha, tido como essencial para uma experiência bem sucedida. O possível desajuste entre os professores disponíveis para orientação e os estudantes com seus temas de interesse são denunciados como causa de “reclamação geral” e descontentamento. “Por não conseguir se matricular com o professor que poderia orientar seu tema, o aluno acaba tendo de mudar, fazer o que o professor indica...” “Fazendo obrigados (referência ao tema de pesquisa), não se saem bem”.

A coroação de seu processo investigativo com a valorização de seu trabalho e uma indicação para publicação deu a Andréia o retorno pela luta cotidiana, movida a perseguição do grau universitário, que a impediu de desistir no meio do caminho: “Aconteceu tanta coisa (ruim) este ano...” A exposição de autoria, de certo modo acessada em um processo independente, como pesquisadora assumida e com auto-imagem resolvida, foi questão aprendida. “A sessão foi mesmo muito bonita, uma grande oportunidade de aprender ainda mais sobre os assuntos pesquisados, é muito gratificante ver que as pessoas que participaram de todo o processo descrito pela pesquisa gostaram do resultado...”

Com relação ao reconhecimento dos quesitos relativos a uma postura investigativa, Andréia identifica como importantes e correspondentes à sua prática todos os elementos elencados, à exceção do exercício do rigor e da disciplina, que se afigura relevante, mas, pessoalmente, de difícil acesso.

Os quesitos de formação da atitude científica pensamento e ação abertos (11), abandono das “verdades” e dos preconceitos (12), inquietação intelectual e questionamento constante da razão (14), cuidados com obstáculos verbais ou imagéticos (17), desvio do conhecimento intuitivo (18) e

esforço de abstração (19) são prontamente reconhecidos na prática da maioria dos professores do Curso. Já em relação à prática de posição reformista (13) e de crítica dialética (15), o reconhecimento de Andréia faz-se dividido meio a meio entre dois possíveis contingentes “ideologicamente opostos” de professores do Curso.

O destaque positivo para o erro (quesito 16) é reconhecido por Andréia somente na prática de uma minoria de professores, ficando sem resposta a visão no Curso de uma prática docente que aceita a supremacia da dimensão formativa do ambiente jovem sobre o velho (quesito 20).

No que se refere aos pressupostos para uma educação em Pesquisa, portanto, o reconhecimento de Andréia ratifica integralmente os elementos elencados como postura investigativa e confirma 90% dos quesitos sobre atitude científica. Em um terço destes últimos quesitos, declara menor comparecimento nas práticas docentes conhecidas, de todo modo sinalizando um conjunto de pontos sensíveis, merecedores de atenção.

Ao apreciar os elementos relacionais com Pesquisa recolhidos do caso da graduação em Gestão da Informação, par a par com os outros informes discentes, retomam-se alguns aspectos coincidentes aos levantados há dez anos por ocasião do estudo do Curso de Biblioteconomia, gênese do curso de Gestão da Informação.

Poder-se-iam repetir afirmações daquela pesquisa em nível de dissertação, como a percepção de que, em que pese a curva qualitativamente ascendente observada nas monografias, na perspectiva discente, Pesquisa ainda se mostra mais um desafio pessoal na categoria de trabalho acadêmico vinculado ao orientador A ou B, do que efetivamente uma produção final derivada de um curso universitário profissionalizante, como tal comprometida com o ensaio da crítica das práticas (BREDA, 1998, p. 112-3).

Convergente nos pareceres discentes também está a noção dessa(s) disciplina(s) como “uma figura ameaçadora que aguarda o estudante ao término do Curso” (ib., p. 150).

Igualmente se manifesta, como de resto em várias das declarações discentes, a questão da ansiedade e da “luta” individual do

estudante (dramática, muitas vezes) travada com ou no acesso a esse saber “novo”, incomodante. A ocorrência do embate parece acrescer ao processo algo especial, de que só não se diz ser positivo para não contrariar o argumento charlotiano de que no aprender inexistem valores positivos e negativos (CHARLOT, 2000, p. 82).

Tais observações evocam o móvel e as considerações finais de outro estudo no âmbito do extinto Curso de Biblioteconomia, intitulado *O mito da monografia*⁵⁰ (ABBOTT, 1999). Os dados dessa monografia discente vieram confirmar o reconhecimento de ex-alunos acerca da (grande) importância de Pesquisa para esse Curso e da relevância da própria experiência investigativa, bem como expor suas sugestões de dilatação do fator tempo e da assunção de pesquisa como atividade a ser realizada ao longo da graduação (ib., p. 32).

Nota-se que o caso de Gestão da Informação traz à tona o registro de entraves relacionais compartilhados com outras graduações que dão acesso ao saber investigativo, como questões relativas à infra-estrutura informacional (no caso, restrito a acervos das bibliotecas), organização das disciplinas afetas a Pesquisa (momento de ingresso no currículo, fundamentação no saber Pesquisa e resolução de etapas críticas do processo iniciante), orientação (escolha temática e pertinente disponibilidade de orientador), necessidade de ampliação da experiência investigativa discente e da interação com os saberes específicos e interdisciplinares. Colocam em xeque, por outro lado, não apenas a figura de uma estudante especialmente interessada, leitora, amiga da informação, da história e da investigação, como a própria contribuição do domínio Informação no acesso ao saber investigativo.

Conforme a própria Andréia registra, o grupo discente por ela conhecido, como que autotclassificado pela identificação com um dos principais eixos do Curso (Ciência da Informação, Administração, Tecnologia da Informação), mostra-se diferentemente (in)acessível a determinados saberes, sendo Pesquisa um deles. Se a eventual excepcionalidade do perfil dessa estudante em nada ofusca a análise das relações possíveis em um processo investigativo discente, pode-se considerar preocupante a posição refratária ao

⁵⁰ A autora enviou questionário a egressos do Curso de Biblioteconomia no período compreendido entre 1970 e 1998, tendo recebido para análise 106 respostas (ABBOTT, 1999, p. 13).

acesso ao saber investigativo por parte de *qualquer* estudante de (Gestão da Informação).

Vislumbram-se então entraves relacionais com Pesquisa que, embora passíveis de ocorrência em outra graduação, adquirem especial destaque pela sua natureza, uma espécie de recusa antecipada (de acesso ao saber), tanto quanto pelo vinculado foco de estudo e “competência”, a formação profissional em Gestão da Informação. Uma situação equivalente poderia ser ilustrada com uma suposta rejeição relacional a métodos e técnicas de pesquisa por parte de estudantes de Ciências Sociais.

Junta-se essa última declarada experiência investigativa a outras obtidas em Gestão da Informação a título de “Conversas Paralelas”, de modo a anotar pontos de confluência no acesso discente ao saber investigativo nessa graduação.

Dos elementos pró-teóricos da relação com o saber desejo e mobilização pode-se dizer que se fazem presentes, no processo investigativo desses discentes, condicionados e pautados pelas suas escolhas, mais visivelmente a mencionada escolha temática, a que praticamente se submetem, na seqüência, o (ânimo para) enfrentamento de desafios e o concomitante prazer de aprender. Na correlação com o elemento professor orientador, facilidades e apoios obtidos no processo, se não sabiamente dosados com parcimônia, tendem a “infantilizar” o aprendiz de pesquisador, invalidando sua experiência iniciante.

Relembrada a imagem de aproximação desse pesquisador discente iniciante com um usuário em entrevista de referência, verifica-se, primeiramente, que faltam a esse estudante elementos para que saiba o que demandar e se posicionar como sujeito.

Essa assertiva se refere à carência discente generalizada de (acesso a) informações preliminares *sobre* os saberes, saber investigativo em destaque, de que poderia advir uma outra disposição do estudante e uma outra sua construção nas situações de ensino. Refere-se igualmente, ora no sentido específico, literal, de busca da informação, a uma fragilidade que tem um lado “biblioteconômico”, por força da competência de toda unidade de informação universitária: à insuficiência dos recursos das bibliotecas, de acervos

sobretudo, soma-se a falta de capacitação de seus usuários, reais e potenciais. Do ponto de vista da informação em rede, também se confirma a falha universitária, tanto em infra-estrutura, quanto em relação a preparo do estudante para melhor uso desses recursos.

Como na seara dos serviços de informação, também em Pesquisa todo esforço é pouco no movimento ao encontro da resposta pretendida. Assim é que a apropriação da noção de pertinência, conceito representativo do acesso da resposta ensejada pelo usuário, revela-se um ponto de interrogação, uma questão em aberto. Se não se constitui na maioria dos estudantes a semente da pergunta em relação a Pesquisa, a conversa que se estabelece em situação de ensino investigativo é uma imposição de informação, que corre o risco de não se fazer conhecimento para o sujeito. Poder-se-ia neste senso falar de uma Pesquisa na graduação que permanece no nível monteiliano⁵¹ de “informação” (algo exterior ao indivíduo) e não de saber como tal.

A ocorrência da ruptura ou da superação dos obstáculos bachelardianos não dá sinais flagrantes, perceptíveis, de vitalidade, tendendo a confirmar a difundida noção de que a graduação (ainda) se mantém no plano da reprodução, a “pós” se encarregando da criação. Malgrado não examinados de perto, apenas indiretamente, os elementos de atitude científica submetidos a reconhecimento e observações discentes mostram um quadro de educadores – em boa medida formadores do espírito científico – menos reformista e de mentalidade menos aberta do que o desejável, ou melhor, do que o necessário.

O erro como apropriação positiva, de longa data princípio adotado pelas mais diversas pedagogias, parece escapar ainda das práticas docentes universitárias do século 21. A causa pode residir naquele ego professoral incapaz de renunciar à própria intelectualidade, como recomendava Bachelard, preso ainda e sempre às suas “verdades”, prováveis repetidoras do ideário de alguns nomes seletos.

⁵¹ Charlot (2000, p. 61) esclarece a distinção de J.M. Monteil em *Dynamique sociale et systèmes de formations*, 1985: a informação está “sob a primazia da objetividade”; o conhecimento resulta de uma experiência pessoal, é intransferível, está “sob a primazia da subjetividade”; o saber também está “sob a primazia da objetividade”, mas é uma informação de que o sujeito se apropria.

Preocupações com o acesso à literatura estrangeira mediante a leitura no original mostraram-se tímidas, no tom da conformação que, tal como medo e insegurança, nada impulsionam. Do outro lado dessa margem de indiferença pode estar a dependência (por vezes exigência) de um docente com indicações de leitura e implícita disponibilização desses materiais.

A idéia de universidade organização ganha força com os manifestos contrários ao compromisso social maior de todo pesquisador.

O valimento discente de sua própria valorização como pesquisador iniciante é posta em xeque na sua pouca manifestação sobre esse “encerramento”.

A polêmica em relação à identificação do rigor e da disciplina impressionou pelo reconhecimento em positivo, ainda que não sempre na própria prática.

Eventuais limitações discentes de ordem compreensiva dos quesitos anunciados não deram mostra de influenciar as declarações, uma vez que o diálogo instaurado permitiu a ampliação de cada tópico.

Ainda que o encerramento acadêmico individual desse trajeto esteja acolhido na tese como um elemento relacional merecedor de atenção no acesso a Pesquisa, pouco aprofundados puderam ser os subsídios pertinentes recolhidos junto aos casos discentes. Parte pela época e pelo clima, interior e coletivo, dessa finalização, vinculada a término de ano letivo e última etapa no Curso, parte pela (conseqüente) inviabilidade de lograr processar o evento da sua derradeira avaliação, permanece ainda em aberto uma leitura mais apurada desse fechamento. As reticências que se abrem nesse momento poderiam falar como silêncio, como impotência ou desinteresse para reflexão e expressão, como acomodação discente ao instituído. Mas a essa interpretação se contrapõem tanto a fala-desabafo de Diego, quanto as manifestações de “boa lembrança” assinadas por Cristina e por Aline, em Educação Física, e por Andréia, em Gestão da Informação.

Na intenção de uma avaliação mais precisa resultante do acesso do estudante ao saber investigativo, questiona-se que “forma” tomaria na direção dos “balanços de saberes” charlotianos. Caberia avaliar o quê avaliar nessa questão, já que em termos de produto final, embora com os senões próprios

das falhas humanas de julgamento e valoração – de que não escapam as mais bem intencionadas pedagogias –, já se tem avaliação “sob (relativo) controle”.

Algumas outras considerações gerais advêm a partir da conversa das Conversas Paralelas com os Casos Exemplares e as situações que os cercam, não raro levantadas por esses mesmos estudantes.

Do ponto de vista curricular, a inclusão de disciplina obrigatória tem sempre uma função substantiva explícita na proposta formativa, e essa condição antepara a relação do estudante com tais saberes. Em campo, registra-se nos sujeitos o reconhecimento dessa “utilidade” do saber Pesquisa, embora a análise do estudante leve a perceber, no caráter predominantemente “endógeno” dado a essa presença, isto é, voltado para o Curso em si, o pouco alcance reflexivo dessa apreensão. O que se esconde, no tocante ao saber Pesquisa (saber investigativo) na graduação, já apontando na direção das variadas possíveis concepções de pesquisa, é que “utilidade” é essa quando se trata de pesquisar.

O fator tempo, inimigo de todo pesquisador, não se presta para distinguir a melhor/maior presença de Pesquisa num Curso. A questão temporal (número de horas-aula destinadas ao saber Pesquisa no currículo) precisa ser de pronto relativizada, lembrando-se que esse determinado saber toma corpo e se faz processo e produto fora da sala de aula e dos parâmetros usuais dos tempos escolares. Sequer a perda (evasão) de estudantes se revelaria indicador expressivo nos meandros da relação com o saber Pesquisa (saber investigativo), visto que as disciplinas relacionadas postam-se mais para o final dos cursos, envolvendo estudantes mais avançados, na reta final da conclusão de seu Curso.

Acompanhar o graduando nessa ante-sala da saída da Universidade traz consigo a visão da carga e das marcas próprias de todo final de processo. Não por acaso, as expressões da relação do estudante com o saber Pesquisa dizem também do desfecho de sua relação com o tempo-espço de sua escola superior e com o seu Curso. Se ao longo da graduação a presença curricular do saber Pesquisa (saber investigativo) prestou-se a catalisar e pôr à mostra fatores relacionados aos outros saberes disciplinarmente incluídos e

organizados naquele projeto formativo, ora o individual momento histórico, socialmente revestido de pré-solenidade, pode constituir-se instante de reflexão e (auto)crítica ao estudante que se permitir essa outra modalidade de acesso.

No passo-a-passo escolar alongado que constitui o acesso a Pesquisa na graduação, numerosas são as possíveis intervenções – nem sempre orientações – sobre o estudante aprendiz. Começam na sua introdução a metodologia de pesquisa, comparecem na elaboração de um projeto, culminam, com força, na construção e apresentação da monografia. Nessa cadeia de momentos de acesso a aprendizado, a força emancipatória de Pesquisa balança, sensível a cada elemento no processo.

Assim é que se observa, por parte do alunado de Pesquisa na graduação, um conformismo diante das situações de oferta dessa(s) disciplina(s), ainda quando incomodantes. Se a parceria mestre e aprendiz se revela na instância do acesso ao saber investigativo sobremodo sensível, a possibilidade de escolha na composição dessa “dupla”, quando viável e ocorrente, prende-se mais ao aspecto temático, ao objeto de estudo, em sua relação com o perfil do possível orientador, do que a uma afinidade epistemológica, ou mesmo humana (nada desprezível), possivelmente desconhecidas, de parte a parte, na convivência escolar. Isso pode ser evidenciado em vários lances nos casos abordados.

A pluralidade incisa na natureza do saber Pesquisa admite e estimula a abertura conceitual e pragmática do que a ele se refere ou com ele se relaciona. Isso porém não corresponde a uma facilitação no dar acesso a esse saber investigativo, porquanto cada estudante vai tentar adentrar e movimentar-se nesse terreno de conhecimentos de posse da cartilha dos saberes de seu campo de formação profissional, a qual contém, explícita ou implicitamente, pela imposição do discurso ou pelas expressões concretas da produção na área, uma lógica particular de processo e de produto.

Processos e práticas abrem-se às possibilidades de (re)construção. O capítulo seguinte aborda essa questão, tendo em mira uma aproximação maior entre estudante universitário e saber investigativo.

9 APROXIMANDO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO E SABER INVESTIGATIVO: DAS PRÁTICAS ÀS POSSIBILIDADES

As anotações rumo a uma aproximação do estudante com Pesquisa partem do aceite de que a presença curricular desse saber na graduação, consubstanciada sob várias possíveis formas e intensidades, pede constante e renovada reflexão. Constituem-se suas práticas, portadoras das concepções e dos móveis de ação, as possibilidades concretas nesse cotidiano escolar.

O fato de a presença curricular de Pesquisa na graduação admitir variações encaminha a admissão de diferenças também quanto aos processos e acessos discentes, e inclusive no que diz respeito à apropriação desses mesmos conceitos. Isso permite dizer que, respeitada a autonomia na diversidade e pluralidade, distintiva da universidade e da escola por ela representada, os cursos de graduação da Universidade têm largo espaço para avanços na questão da construção do encontro entre estudante e saber investigativo.

Acesso(s) discente(s) a Pesquisa e o próprio “corpo” do saber investigativo podem mostrar-se como conceitos de difícil concretização, especialmente se apanhados com uma carga semântica de severa (formativa) exigência, isto é, combinando a chancela de princípios gramscianos, bachelardianos e da relação do sujeito com os saberes com o acolhimento dos elementos de um efetivo processo investigativo iniciante, conforme delineado neste estudo. Nesse sentido, dependendo do prumo do conceito de saber investigativo adotado, muda-se a leitura do nível de sua presença nas graduações, podendo-se acatar como primeira possibilidade de mudança o entendimento da noção e a perseguição desse saber investigativo em seu sentido mais extensivo, mais rico, em sintonia com o que aqui se defende.

Considere-se que a abordagem de Pesquisa como educação requer mais do que uma abordagem como ensino. Se o saber Pesquisa (saber investigativo) for apropriado como uma organização de disciplinas de graduação que a ela se voltam (projeto formativo, profissão), não como uma formação (do tamanho da formação profissional em curso ou ainda maior do que ela), pautada pela abertura do acesso ao universo da ciência e da

produção de saber, tal limitante concepção determina e direciona o tom do esforço devotado ao saber Pesquisa, que passa a ser condicionado a um saber “de graduação”. Se o estudante universitário for nivelado a um pesquisador ignorado como sujeito do processo, ou se entrevistado como “menor” em relação ao mundo científico, que a universidade em prima instância materializa, tem-se como tendência a construção do distanciamento entre o mais avançado dos projetos curriculares no tocante ao saber Pesquisa e as possíveis práticas correspondentes.

O “currículo oculto”⁵² relacionado com o saber Pesquisa (saber investigativo) na graduação expressa essas concepções, muitas vezes dissonantes dentro do mesmo curso. Nesse formato se imprime no graduando uma dada marca do saber investigativo que ele carregará vida afora, feito atestado de formatura.

As razões do distanciamento vislumbrado entre causa e concretização de educação universitária em Pesquisa, um conjunto delas reunido na empiria examinada, são responsabilidades docentes ao alcance da construção, como se pode observar no Quadro 4.

O que esse Quadro oferece é uma síntese dos elementos afluentes e influentes no acesso do estudante ao saber Pesquisa (saber investigativo) na graduação, elaborada a partir dos casos empíricos analisados, em conversação com os pressupostos teóricos e a trajetória investigativa trabalhados neste estudo. Caminham no sentido do projeto e da construção de uma ensejada prática de educação em Pesquisa na formação universitária. Sustentam-se na crença em mudanças, na (re)construção de processos, tanto em nível escolar universitário, alargando e aprofundando a formação de graduação, quanto na dimensão histórica maior, de transformação da sociedade. Pressupõem contribuir para acordar o sujeito pensante, intelectual gramsciano movido pela causa coletiva, seguidor do espírito bachelardiano de apreensão do saber científico. Esta sistematização não deve ser tomada como uma redução de um processo complexo, em que as disciplinas são a forma escolar concreta.

⁵² Aqui apropriado no sentido das práticas que se constituem no cotidiano escolar e que se distinguem do currículo formal preestabelecido.

QUADRO 4 – EDUCAÇÃO EM PESQUISA NA GRADUAÇÃO: ACESSO DO ESTUDANTE AO SABER PESQUISA (SABER INVESTIGATIVO) E POSSIBILIDADES DE ENCAMINHAMENTO

PONTOS DE ACESSO DISCENTE	POSSIBILIDADES DE ENCAMINHAMENTO
Disciplinas do saber Pesquisa na graduação	Presença curricular de disciplinas obrigatórias do saber Pesquisa em todas as graduações
Fundamentação do saber Pesquisa	(Re)pensar conteudístico e pedagógico em disciplina(s) fundante(s) do saber Pesquisa
Saberes da formação específica e interdisciplinares	Interlocução de saberes e práticas; promoção de atividades investigativas afinadas
Saber(es) docente(s) envolvido(s)	(Re)pensar das concepções e práticas pedagógicas; atenção à dimensão humana relacional
Instrumental teórico	Adoção escolar de estratégias de leitura e estudo dos clássicos; atenção individualizada
Instrumental tecnológico	Adequação dos laboratórios de informática e dos produtos e serviços das unidades do SIBI
Instrumental informacional: fontes e busca	Orientação específica; aplicação sistemática de estratégias de busca e seleção de informações
Instrumental metodológico	Estudo e prática intensiva de diferentes opções metodológicas
Instrumental organizacional	Estudo e prática intensiva de organização e síntese de informações para análise e uso
Instrumental comunicacional	Estudo e prática intensiva de redação científica e apresentação normalizada de trabalhos
Orientação	Revisão das concepções e práticas pedagógicas; atenção à dimensão humana relacional
Experiência investigativa e realização da pesquisa	Acompanhar do processo, atento a barreiras e dificuldades individuais; dilatação temporal
Amplificação da(s) experiência(s) investigativa(s)	Reforço da oferta de bolsas e incentivos investigativos; abertura nesse ingresso
Exposição de autoria	Exercício intensivo da comunicação oral e escrita de nível científico; seminários de pesquisa
Julgamento / avaliação	Revisão das concepções e práticas; consideração do processo vivenciado pelo estudante
Incorporação efetiva de Pesquisa ao cotidiano	Consideração dos processos individuais; estímulo concreto a desafios além graduação
Posto de sujeito pesquisador e auto-imagem	Valorização e respeito à individualidade discente, da escolha do tema à condução do trabalho
Formação da postura investigativa	Revisão docente das práticas, incorporando elementos formadores da postura investigativa
Formação da atitude científica	Revisão docente das práticas, incorporando elementos formadores da atitude científica
Preservação e acesso da produção inicial discente	Controle bibliotecário do acervo discente produzido na graduação; disseminação para uso

FONTE: material empírico processado pela autora, 2007.

No elenco de vinte pontos de acesso do estudante a Pesquisa na sua trajetória de graduação, as “capacidades” investigativas foram seccionadas em vários elementos, respeitada a consonância com as questões perseguidas na coleta do material empírico. Os pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico (BRUYNE *et al.*, 1977) comparecem mesclados ao que se convencionou chamar de pontos de acesso “instrumentais”.

Malgrado sua possível força de entrave para o acesso do estudante a Pesquisa, estão excluídos elementos burocráticos e indiretos, como serviços e apoio prestados por Coordenação de Curso e eventualmente Chefia de Departamento, procedimentos formais acadêmicos, como o caso de matrículas e trancamentos, exigências relacionadas com a produção e a entrega da monografia.

Os itens relativos a formação da postura investigativa e da atitude científica devem ser lembrados em seu desdobramento (Formulário 4).

O primeiro ponto de acesso do estudante ao saber Pesquisa na graduação corresponde à oferta de disciplinas obrigatórias do saber investigativo. Seus primeiros passos dependerão de boa fundamentação, o que indica a necessidade de se (re)pensar conteúdos e ação pedagógica particularmente no que diz respeito a disciplina(s) fundante(s), teórica(s), de Pesquisa.

Inserida no conjunto de saberes projetados para determinada formação, Pesquisa acena com o acesso à interligação de saberes e práticas respectivas. Como concepção, processo e atividade, ela se mostra uma espécie de fio condutor, organizativo e estratégico. No entremeio desse cotidiano de aprendizagem, há docentes cujos saberes importa conseguir (bem) acessar. Esse acesso está relacionado à articulação com os saberes de uma determinada formação.

Assegura consistência ao processo uma atuação docente afinada, isto é, princípios e compromissos discutidos e compartilhados, não a prática da concordância em número singular. Pode-se mesmo considerar que a assembléia em torno do saber investigativo em uma determinada graduação é como um termômetro do corpo docente em seu comprometimento coletivo com as práticas formativas. Por outro lado, a imagem de assembléia evoca o

espírito de comunidade (de mestres e discípulos), cuja força mobilizava a escola universidade em suas origens, enquanto convoca a orientação científica bachelardiana de que um homem só é péssima companhia.

Os momentos ou dimensões do pensar/fazer investigativo sinalizam a precisão de cuidados escolares específicos, de estudo e prática, e de recursos de infra-estrutura acompanhados da orientação respectiva. Em um mundo que é cada vez mais provido de tecnologias e provedor de informações, o acesso a esses “bens” impõe-se como artigo de primeira necessidade, indispensável na escola universidade. Por outro lado, há que se saber fazer bom uso deles, da seleção à análise crítica. O preparo intelectual teórico propiciado pelo acesso aos clássicos pode contribuir para esse senso, enquanto não se perde de vista a construção para divulgação de outros novos saberes.

Reforçando o papel da boa comunicação e interação humana professor-estudante, o elemento orientação remete novamente a um modo de “acesso ao docente”, aspecto introduzido no acessar do(s) saber(es) docente(s). Destaca-se o orientador como aquele ator experiente, que, justo pela sua magnitude, propicia ao jovem a revelação – exteriorizada, interiorizada – de seu talento.

Melhores condições relacionais com Pesquisa implicam também mais contacto com pesquisas, de que se depreende a contribuição desses tempos/espacos extras. A amplificação mediante a possibilidade de outras experiências investigativas na graduação vem representar um importante elemento contributivo na totalidade dos casos abordados. Isso equivale a considerá-la um elemento diferencial na efetivação do acesso discente a Pesquisa. Pode essa possibilidade ser vista não propriamente condicionada à (desejável) participação discente em projetos acadêmicos formais, mas relacionada com um maior trânsito discente, com acuidade investigativa, pelo campo das práticas afetas à sua formação.

A exposição de autoria subentende a afirmação nesse encargo, o exercício de auto-reconhecimento como pesquisador iniciante. Seminários de pesquisa atendem esse quesito ao mesmo tempo em que socializam conhecimentos e integram estudantes e docente(s).

A avaliação é parceira da valorização discente, reconhecimento do seu trabalho e como sujeito. Como interiormente (se não formalmente) ela se constrói ao longo do trajeto, responde também pela auto-imagem do pesquisador iniciante. O acesso à produção discente endossa tal valorização.

O conjunto arrolado de possibilidades de encaminhamento representa alternativas de reflexão e ação para aproximar e melhor relacionar estudante e Pesquisa na graduação. Basicamente elas se direcionam ao corpo docente responsável por determinado Curso e ao projeto pedagógico respectivo, por esse grupo de professores concebido, elaborado e posto em prática. Ao plano institucional, substrato que lhes dá sustentáculo, reserva-se a instauração de um processo de debate da temática Pesquisa na graduação, por certo indissociável da rediscussão de questões basilares da universidade, como a questão da pesquisa em sua ligação com o ensino.

No que se refere aos quesitos formativos de uma postura investigativa e de uma atitude científica, sobressaem como pontos nevrálgicos, requerentes de uma atenção particular: na linha de fundamentação gramsciana, o resgate do comprometimento com a causa social e a ética, a promoção da análise e de uma disciplina que liberta, e a efetiva socialização dos saberes produzidos; no intento da formação do espírito científico, a compreensão e o atendimento de praticamente todos os postulados bachelardianos, dos quais sua idéia da necessária prática da “renúncia à própria intelectualidade” pode representar uma expressão-síntese, ou mesmo uma espécie de “catalisador”.

Não menos importante no movimento de aproximação do estudante a Pesquisa é a consideração dos elementos charlotianos do desejo, da mobilização, do gosto pelo aprender pontuado pelo enfrentamento de desafios, e que neste final de pesquisa assomam como requisitos de uma outra possível revisão das práticas atuais: o despertar e aprofundar da reflexão sobre a relação que cada sujeito docente estabelece com Pesquisa, e o modo como a Universidade incorpora, trabalha e apresenta ao discente a presença do saber investigativo na sua graduação.

Para fins de uma pronta visualização da diversidade de elementos de possível ocorrência no(s) acesso(s) do estudante a Pesquisa, pode ser

apanhado um conjunto misto de itens, arrolado a partir da análise teórica do processo e do exame de casos na empiria. Nele estão reunidos tanto elementos concretos, como fazeres do processo, quanto os atitudinais discentes que costumam ser aí encontrados e os “ingredientes” clássicos da relação com o saber (desejo, gosto, desafios). Em outros termos, integram essa listagem elementos relacionados a componentes do trajeto investigativo, como é o caso de Tema/problema, Biblioteca, Computador, Busca, Leitura, Metodologia, Análise, Escrita, Normas/normatização, Orientação/Orientador e Avaliação, representativos de entraves relacionais, como Acomodação, Atalho(s), Dependência, Subalternidade, e outros elementos assumidos como indissociáveis do acesso aos saberes, como Desejo, Gosto, Escolha(s), Desafios, Mobilização, Trabalho, Autonomia, Disciplina, Perseverança, Valorização, Aprendizado e Ética.

Eles não só se entrelaçam nessas trajetórias discentes (note-se que mesmo as etapas da pesquisa fogem a uma estrita seqüência linear no processo), como podem estar mais nítidos, esconsos, disfarçados. Têm em comum, além dessa “cumplicidade” na constituição de sujeitos e suas relações, força bastante para validar ou comprometer a aproximação efetiva do estudante com o saber.

Anote-se, pois, no interesse de acompanhamento atento e análise das “miudezas” que podem ser encontradas nos processos investigativos discentes iniciantes, a “vigilância” – de certo modo epistemológica – dos elementos abaixo.

Acomodação

Provável entrelace com insegurança e/ou facilitação.

Correlação com Dependência, Subalternidade e Atalho(s).

Opósito de Autonomia e de Trabalho.

Análise

Presença viva inegociável em todos os momentos do processo e no resultado final (relatório).

Equivalente a reflexão e crítica.

Relacionado com Leitura.

Aprendizado

Construção individual processual, paulatina, continuada.

Relacionado com Desafios.

Não equivalente a Avaliação.

Atalho(s)

Alternativa(s) de facilitação que pode(m) assumir diferentes formas no processo.

Correlação com Acomodação e com Dependência.

Autonomia

(Grau de) Independência indispensável na construção de um pesquisador.

Correlação com Escolha(s).

Opósito de Acomodação e de Dependência.

Avaliação

Julgamentos externos. Vinculado à auto-imagem discente.

Não equivalente a Aprendizado.

Relacionado com Valorização.

Biblioteca

Uso dos recursos informacionais.

Relacionado com Leitura, Busca e Computador.

Busca (de informação)

Processo que requer curiosidade e uso de estratégias.

Relacionado com Biblioteca, Computador, Leitura.

Computador

Uso dos recursos informacionais.

Relacionado com Busca, Biblioteca e Leitura.

Dependência

Correlação com Acomodação, Subalternidade e Atalho(s).

Opósito de Autonomia.

Desafios, Enfrentamento

Substitutivo de dificuldades.

Relacionado com Aprendizado.

Desejo

do saber, do aprender. Querer.

Relacionado com Gosto e Mobilização.

Disciplina

(Gramsci) Condição de liberdade.

Relacionado com Trabalho.

Correlação com Metodologia.

Escolha(s)

Seleções do sujeito ao longo do processo.

Correlação com Autonomia.

Escrita

Condição da comunicação científica.

(Gramsci) Busca do melhor conteúdo e da melhor forma para expressão das idéias.

Ética

Fundamento da Pesquisa.

Permeia processo e produto investigativos.

Gosto

de saber, de aprender. Prazer.

Relacionado com Desejo e Mobilização.

Leitura

Diálogo com o(s) pensamento do(s) autor(es). Sentido amplo.

Quesito inegociável na formação investigativa.

Relacionado com Biblioteca, Busca, Computador, Análise.

Metodologia

Método(s) e técnicas de Pesquisa e de Trabalho.

Correlação com Disciplina.

Mobilização

Motivo em ação.

Relacionado com Desejo e Gosto.

Normas, normalização

Condição da comunicação científica.

Orientação e Orientador

Elemento-chave no propiciar acesso discente ao saber com o qual se entrelaça e para o qual convergem outros tantos elementos relacionais.

Perseverança

Marca gramsciana de resistência.

Opósito à desistência.

Subalternidade

Subserviência no processo.

Relacionado com Acomodação e Dependência.

Tema/problema

Elemento-chave na realização da pesquisa pelo sujeito.

Relacionado com Escolha(s), Leitura, Análise.

Trabalho

(Gramsci) Princípio educativo.

Signo da Pesquisa.

Relacionado com Disciplina.

Opósito de Acomodação.

Valorização

Reconhecimento pelos docentes e pelo próprio discente.

Relacionado com Avaliação.

Novamente se realça que esses elementos, assim como quaisquer outros identificados nos processos/acessos investigativos, não são e não podem ser vistos como estanques, como pontos isolados, “fracos”, “fortes”, a serem “monitorados” e “resolvidos”. Tem-se em mente que se trata de um universo escolar, cujo cotidiano é uma pluralidade de relações constituídas e “em ebulição”, no qual são *construídos* os trajetos investigativos discentes.

O próximo capítulo traz as considerações finais deste estudo.

10 À GUIA DE CONCLUSÃO

Este trabalho teve em mira estudar o universitário em relação à presença de Pesquisa como um dos saberes de sua graduação, o saber investigativo. Voltada a uma educação em Pesquisa nas graduações da universidade, buscou, na análise do processo investigativo inicial discente e à luz de situações retiradas da empiria, elementos contribuintes para essa possível edificação.

Partindo de pressupostos teórico-práticos relacionados com a noção de uma educação em Pesquisa nos cursos universitários, promoveu uma incursão reflexiva sobre facetas do mundo particular do saber investigativo a que se dá acesso para o estudante de determinados cursos. A idéia de *acesso(s)* construído(s) veio constituir o fio condutor do debate em torno de um processo investigativo escolar “dissecado”, enquanto a apropriação de elementos referenciais das orientações gramsciana e bachelardiana se achegou para ajudar a alicerçar os fundamentos da educação em Pesquisa que se tem no horizonte.

Por força da necessidade de contar com um roteiro de interlocução com o discente que fosse representativo dos pressupostos de educação em Pesquisa anunciados na tese, apropriou-se do ideário de Gramsci e de Bachelard um conjunto de elementos afinados com o espírito investigativo científico ensejado. Organizados como relação postural a ser formativamente perseguida, foram submetidos ao estudante no campo da graduação da UFPR para reconhecimento e observações.

Essa entrada em campo trouxe para o debate e a (re)construção do objeto do estudo elementos concretos da vivência discente declarada de alguns estudantes em relação ao saber investigativo na sua graduação. Veio se somar a uma leitura da autora sobre o processo investigativo iniciante e seus desafios de acesso.

O todo levantado, mediante conversação com estudantes de cursos diversos e escuta apurada de seis casos de estudantes situados nos cursos de Educação Física, Gestão da Informação e Ciências Sociais, trouxe

à mostra pontos de encontro/desencontro discentes com Pesquisa na graduação e rostos discentes reivindicantes de mudanças.

O elemento primeiro a ser considerado no acesso discente ao saber investigativo é a confirmação, pelo próprio estudante, de que a presença curricular de disciplinas obrigatórias de Pesquisa limita-se a abrir o terreno das possibilidades, fazendo-se então menos um elemento de ordem relacional do que uma condição para a realização do processo. Entretanto, como o simples anúncio dessa presença em curso pode vir a suscitar rejeições discentes, inscreve-se aqui a necessária atenção para com essa barreira. Enraizada a questão numa cultura investigativa que atrela pesquisa a docência e a pós-graduação, requer desconstrução pelo debate ampliado (inclusivo ao discente) e reorganização das práticas respectivas, de modo a desmitificar e desmistificar essa presença curricular, alumando o seu significado.

A relação com o Curso comparece com força quando se trata do pensar/fazer investigativo, tematicamente sempre uma adesão, uma identificação.

A questão da relação com a leitura mostra a face da contemporaneidade, em que o sujeito de antemão se empobrece pela substituição dos textos por informações de consumo, geralmente via ferramentas de busca na internet. Nos Casos Exemplares, embora comedida, a leitura não foi a grande ausente de costume, conforme observado em Conversas Paralelas. Convém observar que resultados de avaliações do futuro e dos “efeitos” da chamada “geração google”, na sua cultura de busca de informações e de leitura notadamente pautadas pela rapidez e superficialidade, revelam-se ainda precoces, mesmo para os estudiosos do assunto.

De outro lado, não contribuíram para alicerçar os acessos discentes a Pesquisa na universidade os trajetos anteriores, regrados por trabalhos de escola. Nesse sentido, essa escola superior, descrita pelo estudante como inteiramente “diferente”, como que recomeça uma história de aprendizados, tal a “ruptura” que promove com a vida escolar anterior.

O acesso à fundamentação do saber Pesquisa mostrou-se um ponto de atrito nos casos empíricos observados, à exceção da formação em Ciências Sociais, em que a pesquisa se mostra em tese mais incorporada.

A relação que se estabelece com Pesquisa e os outros saberes – do Curso e docente – aparenta estar na dependência da maior ou menor abertura do tema e objeto de estudo da investigação discente, sendo sentida e declarada a pouca aproximação a Pesquisa por parte de demais disciplinas/saberes da graduação. Caminham as observações registradas no sentido do que expressa a literatura a respeito.

Dependendo do processo vivenciado, a relação com o saber Pesquisa na graduação pode, mais do que contribuir, representar o acesso à maturidade acadêmica do estudante – ainda que se aceite o pressuposto de que um estudante maduro inicia e melhor encaminha sua relação com os saberes em geral e com o saber Pesquisa em particular. Nesse sentido, e ora incluindo a valorização da Universidade expressa na sua dedicação discente, consideram-se duplamente “exemplares” os jovens estudantes dos casos examinados, todos, coincidentemente, provenientes de escola pública.

Observa-se na empiria examinada um instrumental investigativo teórico “balizado” mediante o referencial da própria pesquisa discente. O pensamento de autores clássicos permanece um acesso específico da formação em Ciências Sociais, não extensivo aos outros casos. De todo modo, pensando as graduações em geral, dificulta-se a visualização de um tempo/espço disciplinar para esse teor de saber, como de condições para sua discussão nas disciplinas do saber investigativo tal qual modelizadas e praticadas. Isso equivale a requerer, para a viabilização desse determinado acesso ao estudante, uma recomposição de programas e objetivos das disciplinas afetos a Pesquisa, com seu possível desdobramento, extensão da carga horária ou complementação com atividades formativas, e a convocação de professores “conhecedores” aptos a esse ensinamento.

O instrumental tecnológico e informacional comparece nas declarações discentes como elementos de acesso complicado. A infraestrutura institucional precária em termos de laboratórios de informática e

serviços de biblioteca força o estudante ou a um processo mais acanhado, ou a buscar recursos outros, também nem sempre apropriados.

O instrumental de pesquisa de ordem metodológica desponta nas declarações discentes como um elemento menos destacado do que poderia ou deveria, principalmente ao se evocar a forte amarra Pesquisa e Metodologia científica, para a maioria um único saber.

O instrumental de comunicação não se revela um acesso-problema reconhecido nos casos analisados. Redação científica e apresentação do trabalho são relações declaradas sem complicadores, o que sinaliza, nesses Casos particulares, a descaracterização como novidades na graduação ou como privativas de Pesquisa.

A questão da orientação aponta não apenas para um possível, desejável encontro com mestres, como provoca o questionamento da constituição de *orientandos* e/ou de *orientados* nos processos, essa diferença de construção de atitude falando por si.

É afinal do intelectual que capitaneia o processo, mais “sábio” e experiente, que dependem as coordenadas e os procedimentos de “navegação”. A interação humana insubstituível que se dá no tempo/espço de acesso a Pesquisa na graduação impõe a construção de uma parceria concreta e delicada, para além do que podem ensinar as primeiras luzes nas pedagogias.

A postura docente se constitui elemento relacional no processo investigativo discente como instigador do desejo e fomento da mobilização e enfrentamento de desafios, contribuindo substancialmente para que o aprender implícito faça sentido e “valha a pena” para o sujeito. Mas atenção: há ainda a presença, na sombra ou sob os holofotes da cátedra, de uma docência doutrinária, que mais fala do que ouve, mais dita do que absorve, e que nesse sentido põe em risco todo e qualquer acesso aos saberes, não apenas o investigativo.

Ao considerar o aceno da possível continuidade da prática de pesquisa como sinal representativo da efetivação do acesso desse estudante ao saber investigativo, ratifica-se sua dependência de um processo de estudante sujeito e de desafios nessa altura e porte bem colocados.

Merecem ainda registro para cuidados aqueles elementos relacionais “impalpáveis”, que perpassam os outros (visíveis porque concretos), e cuja interferência no processo investigativo discente não permite a classificação de periféricos. Nessa condição podem ser alinhadas particularmente as questões observadas da (necessária) escolha e do (complicador) atalho.

O elemento eleição do tema desponta com significância no trajeto discente, confirmando a relevância da variável escolha(s) do pesquisador, daquele iniciante em particular. Escolha é possibilidade que se conquista pela ultrapassagem ou superação do estágio da dependência, da acomodação, da insegurança, para o que certamente contribuem as condições propiciadas no ambiente de ensino. É a marca do sujeito, da individualidade do pesquisador.

Os atalhos discentes no percurso declarado se agasalham não sob o manto do aligeiramento ou de maior celeridade no processo investigativo, pelo contrário, mas sim nas assumidas (busca da) dependência e da acomodação. Estão ambas interligadas e possivelmente associadas com insegurança discente, seja relacionada às exigências do/no processo investigativo iniciante, seja no que diz respeito à sua “sobrevivência” como aluno, leia-se o encaminhamento de sua aprovação.

O acesso discente ao exercício da crítica e da reflexão, fragilizado nas declarações reunidas, encontra nos pressupostos das práticas docentes de formação da atitude científica seus obstaculizadores.

Voltando a atenção para os atributos de um pesquisador “educado” questionados na empiria, e por ela amplamente reconhecidos, reforçam-se particularmente, sem prejuízo do abraço a todos os demais postulados de uma postura investigativa, as preocupações relacionadas com a defesa da causa social e ética da pesquisa, a disseminação para acesso e uso da produção discente e o exercício de uma disciplina “necessária”. A elas se acrescem, a bem da formação do espírito científico, o estudo e o seguimento das orientações bachelardianas, pouco identificadas nas práticas docentes conhecidas.

Por outro lado, ao se observar uma aparente diferenciação entre o “espírito” discente em relação a Pesquisa levantado nas Conversas Paralelas e

o registrado nos Casos Exemplares, pode a mesma ser atribuída ao nível de reflexão que o segundo momento do estudo empírico provocou, levando seis estudantes a “refazerem” todo o seu percurso investigativo, desse modo revendo sua própria concepção a respeito.

Mas é sempre possível considerar que o olhar pousado sobre esse sujeito aprendiz capta aspectos diferenciais da relação com o saber Pesquisa investigativo dos que se iluminaram no processo e daqueles para os quais, embora tido por importante, faltou sentido, houve muitos bloqueios e desvios, o que sustenta o processo perdeu para o que o contraria, e o acesso a Pesquisa não se deu por inteiro. O estudante iluminado deixou a condição de dependência, marca comum nos processos investigativos acadêmicos. O estudante luminoso encontrou-se com o saber, apropriou-se dele.

Na “cartilha dos saberes avançados”, em que a intersubjetividade admite elementos comuns entre os sujeitos, há no capítulo de Pesquisa a presença saliente de um jovem que requer mais da Universidade. Contrariando observações informais de que os estudantes são em boa parcela desinteressados, verifica-se que o acesso ao saber investigativo e seus desafios põe na rota de maturação discente um ingrediente novo: seja “um susto”, seja um custo, seja um esforço diferenciado, ele se dá conta (ao menos) dessa diferenciação e de possibilidades à frente.

O quadrante do campo empírico acoplado à incursão analítica da autora sobre o processo investigativo para o estudante de graduação permite avançar na leitura e compreensão desse recorte da realidade. Como um grande retrato em que se tem diante dos olhos e do pensamento, em primeiro plano, imagens e personagens mais claras e nítidas, permanecem ainda em torno e ao fundo, no aguardo de novas investigações, vultos e traços de menor alcance à prima identificação.

De novo uma aparente “leitura negativa”, resultante da visão da somatória construída de perdas e desvios, comuns a qualquer relação, e que se torna um retrato sem sinais de mais ou de menos na realidade recortada. Importa esse estudante como um graduando que leva na sua bagagem de formado o acesso ao saber-passaporte a todo conhecimento científico, o saber da construção. Nesse sentido alinham-se os casos analisados, posto que sua

contribuição reflexiva adita luzes sobre os processos e instiga a pensar a construção possível de outros modos no dar acesso ao saber investigativo na graduação.

A empiria permitiu observar, como elementos de sustentação na relação com o saber, uma Escola que é superior também em credibilidade, a que correspondem expectativas discentes e da comunidade sobre os projetos de formação profissional. Essa credibilidade abarca a força docente e seus saberes, embora a condução dos processos no universo escolar costume trazer à tona (da parte institucional, docente e discente, em interação) elementos capazes de contrariar, desviar e/ou bloquear os acessos discentes. Lembrando que o amplo acesso à informação é peça-chave no acesso aos saberes, e as tecnologias a ferramenta indispensável nessa mediação, o campo pôs em destaque a premência de a Instituição melhor atender esse ponto do percurso acadêmico, provendo laboratórios e bibliotecas.

Cabe a tempo continuar a indagar, retomando a analogia com a entrevista de referência, o quão bem atendido foi/está sendo o estudante de graduação em sua “caça investigativa” de informação e de respostas no sentido amplo de educação e aprendizado, e quão repleto de novas questões ele se faz/fez mediante sua experiência de acesso a Pesquisa na graduação.

É pensando na causa dos estudantes com acesso negado a Pesquisa que a discutida “naturalização” da presença dela na universidade retorna à pauta. E ao tomar o conceito de crise pela raiz etimológica, como ponto de esgotamento que impulsiona a mudança, avalia-se faltar crise às questões relacionadas com o binômio estudante e saber investigativo nos cursos de graduação.

Como lembra Marilena Chauí (2006), a palavra crise vem do grego, sendo usada na medicina, na filosofia e na política. Significa um momento no qual um processo vai encontrar o seu ponto culminante, e ele exige que haja uma intervenção muito clara e muito eficaz para que o processo se complete e uma situação nova possa ser estabelecida, lembra a pensadora. Na medicina, a crise era o instante no qual o processo da doença chegava ao seu ponto máximo e o médico podia intervir e produzir a cura. Na filosofia, significava o

momento pelo qual as contradições entre as idéias haviam chegado ao seu ponto máximo, e os filósofos podiam, a partir delas, pensar idéias novas. Na política⁹, significava o instante no qual um processo de conflito e de dissensão havia alcançado o seu ponto máximo e era possível concluí-lo com uma política nova. No Brasil, esclarece Chauí, ela tem um sentido autoritário, significa perigo, desordem, ameaça, daí ter de ser evitada, ter de ser reprimida.

Por uma crise, no mais afirmativo dos sentidos, sustenta-se a importância de (re)discutir Pesquisa e suas práticas na escola superior, entrevendo mudanças nos processos formativos de cada jovem a ser entregue, “diplomado”, à sociedade.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Maria do Carmo Nejar. **O mito da monografia**: a prática da pesquisa na ótica dos egressos do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Paraná. 1999. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia e Documentação) - Universidade Federal do Paraná. Orientadoras: Leilah Santiago Bufrem, Sônia Maria Breda.

ABRAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ALDERSON, Priscilla. Crianças como pesquisadoras. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

AMÂNCIO, Ana Maria; NEVES, Rosa Maria Corrêa das. Conhecendo seus próprios talentos: jovens de escolas públicas em instituições de pesquisa no Rio de Janeiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003.

AMORIM, Maria José Theresa de. Em busca da teoria. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 10. 1979, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Associação Bibliotecária do Paraná, 1980. v.3, p. 914-923.

AMORIM, Maria José Theresa de. Experiência de estudo e ensino de metodologia da pesquisa em biblioteconomia. **Cadernos de Biblioteconomia**, Recife, v. 6, p. 55-68, jun. 1983.

AMORIM, Maria José Theresa de. **Introdução à metodologia da pesquisa**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1972.

AMORIM, Maria José Theresa de. **A pesquisa no Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba, 27/4/1999. Material de entrevista concedida a Daniel Jaspers.

AMORIM, Maria José Theresa de. **A pesquisa no Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba, 11/2/2007, 12/1/2008, 19/2/2008. Depoimentos concedidos a Sônia Maria Breda.

ANJOS, Liane dos. **Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná**: tendências temáticas das dissertações (1997-2000). Campinas, 2001. Dissertação - Mestrado em Biblioteconomia (Pontifícia Universidade de Campinas).

AQUINO, M. A. **Leitura e produção**: desvelando e reconstruindo textos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2000.

ARAÚJO, Elenise Maria de; SANTOS, Fernando César A. Proposta de inclusão da disciplina Metodologia da Pesquisa em Engenharia de Produção na graduação da EESC – USP. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE

ENGENHARIA, 29., 2001, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: COBENGE, 2001.

ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. A importância da pesquisa para a formação e o desenvolvimento acadêmico. **Informação & Informação**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 18-21, jan./jun. 1996.

BACHELARD, Gaston. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BACHELARD, G. **Etudes**. Paris: J. Vrin, 1970.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. 3.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BACHELARD, Gaston. **Le rationalisme appliqué**. Paris: Presses Universitaires de France, 1949.

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. **Bachelard**: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERMUDEZ, Ricardo J. Machado. **Como se forma um investigador**. Havana: Editorial de Ciencias Sociales, 1988.

BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. Por uma práxis da pesquisa na graduação: notas de experiências didático-pedagógicas. **Revista Educação em questão**, Natal, v. 21, n. 7, 2004.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº. 4 de 13 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BREDA, Sônia Maria. **Em busca do manifesto discente**: um estudo no Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os pólos da prática metodológica. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

BUFREM, Leilah Santiago. **Linhas e tendências metodológicas na produção acadêmica discente do Mestrado em Ciência da Informação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Universidade Federal do Rio de Janeiro** (1972-1995). Curitiba, 1996. Tese (Professor Titular) - Departamento de Biblioteconomia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

BUFREM, Leilah Santiago. **Reflexões acerca do conhecimento**. Curitiba, 2008. Apontamentos.

BUFREM, Leilah Santiago; SILVA, Helena de Fátima Nunes; BREDA, Sônia Maria. La investigación: móvil de la enseñanza. **Ciencias de la Información**, La Habana, v. 30, n. 2, p. 39-49, jun. 1999.

BUNGE, Mario. **Ciência e desenvolvimento**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1980.

CAMILLONI, Alicia R. W. de (Comp.). **Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza**. Barcelona: Gedisa, 1997.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CHALMERS, Alan F. **Qué es esa cosa llamada ciencia?** Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos. Madrid: Siglo Vientiuno, 1991.

CHARLE, Christophe *et al.* Educação superior: o momento crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, n. especial, out. 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n.25, p. 69-78, jun. 2005.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.22, p. 89-100, jan./abr. 2003.

CHAUÍ, Marilena. Em torno da universidade de resultados e serviços. **Revista USP**, São Paulo, n.25, p. 54-61, mar./maio 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Entrevista**. São Paulo, 17/8/2006. Entrevista concedida à Agência Brasil. Texto de Spensy Pimentel. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/cultura/Entrevia_111103_Marilena_Chauí.htm> Acesso em: 20/2/2008.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, set./dez. 2003.

CHICARELLI, Regina de Jesus. **Formação inicial científica no Curso de Pedagogia**. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COELHO, Edmundo Campos. Ensino e pesquisa: um casamento (ainda) possível. In: SCHWARTZMAN, Simon. **Pesquisa universitária em questão**. Campinas: UNICAMP, 1986. p. 96-113.

CONTANDRIOPOULOS, André–Pierre *et al.* **Saber preparar uma pesquisa**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

CORACINI, Maria José. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. Campinas: Pontes/EDUC, 1991.

COUTINHO, Afrânio. **Universidade, instituição crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2002. Cap. 2, p. 27-38.

CUNHA, Maria Isabel da. Pesquisa e pós-graduação: o sentido político e pedagógico da formação. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 21, p. 21-34, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise B. Cavaleiro. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação / pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 777-793, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/sumarios/sum88>>. Acesso em: 20/9/2007.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1983.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **O significado da modernidade em sala de aula: de ritos e mitos do ensino superior**. Brasília: IPEA/CPS, 1991.

DIAS SOBRINHO, J. O ensino de graduação e a pesquisa: construção e reconstrução do conhecimento e sociedade. **Avaliação**, Campinas, v.3, n.3, p. 21-30, 1998. Disponível em: <<http://www.mtm.ufsc.br/~raies/>>. Acesso em: 18/9/2007.

DREZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções de universidade**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1983.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER. **Database.**

Disponível em: <www.eric.ed.gov>. Acesso em: 13/6/2006.

EDWARDS, Verônica. **Os sujeitos no universo da escola.** São Paulo: Ática, 1997.

FARIA, José Henrique de. Universidade, produção científica e aderência social: a indissociabilidade e a contra-reforma do ensino superior. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 15, n. 35, p. 13-33, fev. 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A universidade, espaço de pesquisa e criação do saber. **Educação & Filosofia**, Uberlândia, v. 13, n. 25, p. 249-259, jun. 1999.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade.** 4.ed. Campinas: Papirus, 2002. Cap. 7, p. 95-112.

FERRAZ, Maria Cristina C. O valor dos trabalhos de conclusão de curso para o ingresso do profissional da informação nas empresas. **Perspectivas em ciência da informação**, Belo Horizonte, v. 8, n.1, p. 88-95, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/pcionline/index.php>>. Acesso em: 13/10/2007.

FIALHO, Janaína Ferreira; MOURA, Maria Aparecida. A formação do pesquisador juvenil. **Perspectivas em ciência da informação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 194-207, jul. 2005.

FLANAGAN, J. C. A técnica do incidente crítico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 99-141, abr./jun. 1973.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 5, p. 114-136.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura:** as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 15., Recife, 2002. **Carta de Recife.**

Disponível em:

<http://www.forgrad.org.br/arquivo/carta_de_recife_introducao_xv_forgrad.rtf>. Acesso em: 10/12/2007.

FOUREZ, G. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: UNESP, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, O. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GIL, O. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1996.

GOERGEN, P. L. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 6, n. 4, p. 63-76, 2001. Disponível em: <<http://www.mtm.ufsc.br/~raies/>>. Acesso em: 11/10/2007.

GOMES, Ana Luisa Zaniboni. **Formação de radialistas na era da inclusão discursiva**: uma reflexão sobre a condição comunicativo-educativa do rádio no campo das políticas públicas. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado em Comunicações) – ECA, USP. Disponível em: <http://www.obore.com.br/cms-arquivo/Gomes_Ana_Luisa_Zaniboni_Disserta%C3%A7%C3%A3o_2006.pdf>. Acesso em: 21/11/2007.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 11**. Trad. Paolo Nosella. São Carlos, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 12**. Trad. Paolo Nosella. São Carlos, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Trad. C.N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002. v. 1, 2, 4.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Trad. C.N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Turim: Einaudi, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Lettere dal Carcere**. Palermo: Sellerio, 1996.

GRANGER, Gilles-Gaston. **A ciência e as ciências**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1994.

GROGAN, Denis. **A prática do serviço de referência**. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 1995.

GUINCHAT, C.; MENOU, M. **Introdução geral às ciências e técnicas da informação e documentação**. Brasília: IBICT, 1994.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Prefácio. In: MATTAR, João. **Metodologia científica na era da informática**. 2.ed.rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2005. p. xi-xii.

GUTERMAN, Lila. What good is undergraduate research anyway? **Chronicle of Higher Education**, Washington, DC, v. 53, n. 50, p. A12, Aug. 2007.

HADJI, Charles. Compreender que avaliar não é medir, mas confrontar um processo de negociação. In: _____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 27-49. Disponível em:
<http://pedagogia.incubadora.fapesp.br/portal/DISCIPLINAS%20-%20Elie%20Ghanem/HADJICCharlesCompreenderQueAvaliarN_c3_a3o_c3_a9MedirMasConfrontarUmProcessoDeNegocia_c3_a7_c3_a3oBalan_c3_a7oDosSaberesProduzidosPelaPesquisaInAvalia_c3_a7_c3_a3oDesmistificadaTradu_c3_a7_c3_a3oDePatr_c3_adciaCRamosPortoAlegreArtesM_c3_a9dicas2001P2749>. Acesso em: 20/10/2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HATCHUEL, Françoise. **La notion de rapport au savoir**. Paris: Université Paris X, 2005. Conferências.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a escola**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

INÁCIO FILHO, Geraldo. **A monografia na universidade**. São Paulo: Papyrus, 1995.

JASPERS, Karl. **La idea de universidad**. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 1959.

KOBASHI, Nair Yumiko. Notas sobre o papel da pesquisa em cursos de graduação em Ciência da Informação. **Transinformação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 153-158, jul./dez. 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. São Paulo: UNESP, 1989.

KREMER, J. M. Considerações sobre o ensino de métodos de pesquisa. **Revista de Biblioteconomia**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 213-220, jul./dez. 1983.

KREMER, J. M. A técnica do incidente crítico. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 165-176, set. 1980.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LADRIERE, Jean. **Filosofia e práxis científica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

LANCASTER, F.W. **Avaliação de serviços de bibliotecas**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 1996.

LANCASTER, F. W. **Critical incident techniques**. Urbana, Ill.: University of Illinois Graduate School of Library Science, 1978.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEHFELD, Neide. **Metodologia e conhecimento científico**: horizontes virtuais. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEVY, Pierre. O casamento entre tecnologia e escola; a nova relação com o saber; educação e cibercultura. Artigo publicado em 17/1/2007. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=164>. Acesso em: 12/7/2007.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIPMAN, Mattew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LITTON, Gaston. **Como orientar o leitor na escola**. São Paulo: McGraw-Hill, 1975.

LITTON, Gaston. **A pesquisa bibliográfica, em nível universitário**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: UDERJ, 1999.

LUCKESI, Cipriano *et al.* **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, H.A.L. Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 77-96, 2001.

MACHADO BERMUDEZ, Ricardo J. **Como se forma um investigador**. Havana: Editorial de Ciencias Sociales, 1988.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira

(Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Org.). **Universidade:** políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, W. O papel da disciplina Métodos e Técnicas do Trabalho Científico na formação do profissional de nível superior. **Avaliação**, Campinas, v. 6, n. 2, jun. 2001.

MARTINS, M.G. de; RIBEIRO, M.L.G. **Serviço de referência e assistência aos leitores.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1972.

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade.** 4.ed. Campinas: Papirus, 2002.

MATTAR, João. **Metodologia científica na era da informática.** 2.ed.rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2005.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1992.

MEADOWS, A. J. **A comunicação científica.** Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 1999.

MELO, Alessandro de. A construção do objeto turístico: diálogos com a epistemologia de Gaston Bachelard e Pierre Bourdieu. **Revista Científica SIGMA**, Macapá, v.2, abr./jun. 2006.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, Monica Helena T. A. 2.ed. **O processo de pesquisa:** iniciação. Brasília: Liber Livro, 2006.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOYSÉS, M.A.A. GERALDI, J.W. COLLARES, C.A.L. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 1-18, 2002.

NEWMAN, John Henry. **Origem e progresso das universidades.** São Paulo, 1951.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** 3.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In ____ (Org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec/ Unesp, 1998. p. 17-26.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da universidade**. Porto, Portugal: Seara Nova, 1946.

ORTEGA Y GASSET, José. **Misión de la universidad**. Buenos Aires, 2001. Disponível em: < <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>>. Acesso em: 20/11/2007.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: D. Quixote, 1993.

PINTO, Marli Dias de Souza; BLATTMANN, Ursula; KROEFF, Márcia Silveira; TRISTÃO, Ana Maria Delazari. Diversidade da recuperação de informações via internet na pesquisa e ensino. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 9, n.1, p. 143-154, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **Universidad y régimen**. México, 1972. Trabalho apresentado na Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, 2., México, 1972.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ROCKWELL, Elsie. **Repensando institución**: una lectura de Gramsci. México: Departamento de Investigaciones Educativas, 1987.

RODRIGUES, Maria Eliane Fonseca. A pesquisa no ensino e o ensino da pesquisa. **Transinformação**, Campinas, v.17, n.3, p. 363-372, set./dez. 2003.

RODRIGUES, M.E.F.; BREGLIA, V.L.A. Das práticas aos fundamentos: o cotidiano revisitado. **Informação & Sociedade**: estudos, João Pessoa, v. 11, n.1, p.231-249, 2001.

SAMPAIO, Rudini Menezes. A formação do espírito científico: Gaston Bachelard. 2006. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~rudini/filos.bachelard.htm>>. Acesso em: 13/12/2007.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 139 p.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. Porto: Ed. Afrontamento, 1999.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Fernando César Almada. Potencialidades de mudanças na graduação em Engenharia de Produção geradas pelas diretrizes curriculares. **Produção**, São Paulo, v.13, n.1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65132003000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 20/9/2007.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no ensino. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência**: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pesquisa universitária em questão**. Campinas: UNICAMP, 1986.

SECCO, L. Biblioteca gramsciana: os livros da prisão de Antonio Gramsci. **Revista de História**, São Paulo, v. 150, p. 209-228, 2004.

SEMERARO, Giovanni. **Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci**. Disponível em: <http://www.lainsignia.org/2001/octubre/dial_001.htm>. Acesso em: 20/10/2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. **Revista de Cultura**: revista do Imae, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 69-73, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

SEVERINO, A.J.; FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 2001.

SILVA, Helena de Fátima Nunes. **A biblioteca e suas representações**: análise das representações de alunos e professores na UFPR. Curitiba, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SOUSA, Geida Maria Cavalcanti. (Com)partilhando o sentido de ser pesquisador-iniciante no Curso de Pedagogia. **Linguagens, educação e sociedade**: revista do Mestrado em Educação, Piauí, n. 10, p. 20-26, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=62017&type=P>>. Acesso em: 21/9/2007.

SOUZA, Francisco das Chagas de. **Biblioteconomia, educação e sociedade**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1993.

SOUZA, Francisco das Chagas de. **Biblioteconomia no Brasil: profissão e educação**. Florianópolis: Associação Catarinense de Bibliotecários, 1997.

SOUZA, João Valdir Alves de. Gramsci, a disciplina e a organização da cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 29, jun. 1999.

TARGINO, Maria das Graças. Libertação pela redação técnico-científica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. Cap. 23, p. 364-380.

TARGINO, Maria das Graças. O óbvio da informação científica: acesso e uso. **Transinformação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 95-105, maio/ago. 2007.

TEIXEIRA, Elisabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOBIAS, J.A. **Universidade, humanismo ou técnica?** São Paulo: Herder, 1969.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portal>>. Acesso em: 20/12/2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Guia de profissões**. Curitiba, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Guia de profissões**. Curitiba, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. EVINCI (13.: 2005, Curitiba). **Livro de resumos**. Curitiba: UFPR, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino e Pesquisa. **Parecer nº. 293 de 16 de maio de 1995**. Permissão para realização / coordenação de pesquisa por servidores técnico-administrativos na Universidade. Relatora: Leilah Santiago Bufrem. Curitiba, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº. 77/04 de 10 de setembro de 2004**. Estabelece normas para elaboração do projeto de pesquisa na UFPR. Curitiba, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº. 87/06 de 12 de dezembro de 2006**. Fixa o novo Currículo Pleno do Curso de Gestão da Informação do Setor de Ciências Sociais Aplicadas. Curitiba, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº. 09/03 de 21 de maio de 2003**. Regulamenta a proteção de direitos relativos à propriedade industrial e intelectual no âmbito da UFPR. Curitiba, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Coordenação do Curso de Ciências Sociais da UFPR**. Disponível em: <<http://www.cienciassociais.ufpr.br>>. Acesso em: 27/11/2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **DECISO - Departamento de Ciências Sociais**. Disponível em: <<http://www.deciso.ufpr.br/graduacao/cursos.html>>. Acesso em: 12/10/2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Departamento de Educação Física da UFPR**. Disponível em: <<http://www.edf.ufpr.br>>. Acesso em: 17/10/2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Graduação. **Processos de reformulação curricular**. Curitiba, 2007. Documentação em arquivo corrente.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Programa de Iniciação Científica**. Disponível em: <<http://www.prppg.ufpr.br/>>. Acesso em: 11/2/2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Rumos da pesquisa**: uma história da pesquisa e pós-graduação na UFPR. Curitiba: UFPR, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Ciências Sociais Aplicadas. Curso de Gestão da Informação. **Projeto pedagógico**. Curitiba, 2002. 2 v.

VEGA MICHE, Rebeca; CORRAL RUSO, Roberto. A fonte epistemológica do currículo, referência imprescindível para o desenho de uma carreira direcionada à investigação científica. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2189025>>. Acesso em: 30/1/2008.

WHITEHEAD, Alfred North. **Os fins da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Marxism and literature**. Oxford: Oxford University Press, 1977.

ZIMAN, John. **Conhecimento público**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1979.

APÊNDICES – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

FORMULÁRIO 1
RELAÇÃO DO ESTUDANTE COM O SABER PESQUISA
(SABER INVESTIGATIVO) NA GRADUAÇÃO

Curso, habilitação

Turno

Ano/ Período

Idade

Gênero/Sexo

Outra ocupação/trabalho

Experiência com pesquisa anterior ou paralela ao Curso (iniciação científica, colaboração em projeto de pesquisa ou equivalente).

Pense a(s) disciplina(s) de Pesquisa neste Curso como um dos saberes incluídos na formação universitária. Refletindo sobre a sua relação individual com esse tipo de saber (aqui denominado *saber investigativo*), manifeste-se livremente sobre cada aspecto levantado.

- a. Sobre o sentido, o significado que tem a inclusão de (disciplinas de) Pesquisa no currículo deste Curso
- b. Sobre a contribuição, a “utilidade” dessa(s) disciplina(s) e seus conhecimentos nesta graduação
- c. Sobre a obrigatoriedade de cursar essa(s) disciplina(s) neste Curso
- d. Sobre os seus antecedentes como estudante em relação a trabalhos (“pesquisas”) escolares
- e. Sobre sua relação com a leitura
- f. Sobre sua relação com acesso e uso de bibliotecas e de redes de informações (distinguir uma e outra)
- g. Sobre a sua relação com o saber Pesquisa (saber investigativo) a partir de sua experiência na graduação

FORMULÁRIO 2 – O ESTUDANTE EM PROCESSO INVESTIGATIVO

Tomando por base a sua experiência com Pesquisa na graduação, que marca deixou cada uma das etapas desse processo?

Momentos	Observações
Busca para identificar, localizar e obter informações necessárias para o trabalho científico	
Escolha do tema e formulação do problema/questões da pesquisa	
Construção do referencial teórico	
Métodos e técnicas de pesquisa – seleção, aplicação	
Organização dos dados/informações	
Discussão/ análise dos resultados	
Redação científica	
Apresentação normalizada	

FORMULÁRIO 3 – PRESENCIA DE ELEMENTOS NA RELAÇÃO DO ESTUDANTE COM O SABER PESQUISA (SABER INVESTIGATIVO) NA GRADUAÇÃO

Elementos na relação com o saber Pesquisa (saber investigativo)	Este elemento esteve presente na sua relação com o saber Pesquisa (saber investigativo) na sua graduação?			
	Sim, esteve presente	Descrever a presença desse elemento na sua relação com o saber Pesquisa (saber investigativo) na sua graduação.	Não, esteve ausente	Não sei
Desejo , querer				
Relacionado com interesse				
Mobilização				
Relacionado com vontade				
Gosto por saber, aprender, transmitir				
Relacionado com prazer				
Desafio(s)				
Aprendizado				

FORMULÁRIO 4**EDUCAÇÃO EM PESQUISA NA GRADUAÇÃO – QUESITOS FORMATIVOS**

Curso: _____

Parte 1 - Da Postura Investigativa

Considerando cada um dos quesitos abaixo, como V. se situa em relação à sua própria concepção e prática de pesquisa?

QUESITOS RELACIONADOS COM A POSTURA INVESTIGATIVA	Importante, mas não correspondente à minha prática	Importante e correspondente à minha prática	Sem importância	Indiferente / sem opinião formada
1. Preocupação com o coletivo (toda pesquisa supõe causa e compromisso sociais defensáveis)				
2. Processo indissociável de muita consulta / leitura a fontes				
3. Exercício do rigor e da disciplina ao longo de todo o processo				
4. Método de estudo/trabalho com autonomia, independência				
5. Reflexão e análise contínuas				
6. Busca incansável do melhor conteúdo e da melhor forma para expressão das idéias				
7. Mobilização para divulgação do saber construído pela pesquisa				
8. Presença visível da crítica no relatório de pesquisa				
9. Postura de humildade, de eterno aprendiz				
10. Perseverança no enfrentamento das dificuldades próprias do processo de pesquisa				

Observações:

Parte 2 - Da Atitude Científica

Assinale, em cada um dos itens abaixo, a alternativa que melhor corresponde às práticas dos professores deste Curso.

QUESITOS RELACIONADOS COM A ATITUDE CIENTÍFICA	Identifico essa prática na maioria dos professores do Curso	Identifico essa prática na minoridade dos professores do Curso	Desconheço essa prática nos Professores do Curso	Sem condições de opinar
11. Pensamento e ação indiscutivelmente abertos				
12. Abandono das verdades e dos preconceitos				
13. Posição reformista, não conservadora, no processo de construção do saber				
14. Inquietação intelectual, provocação / questionamento constante da razão				
15. Presença viva da crítica dialética				
16. Destaque positivo para o erro: erro é normal, útil				
17. Preocupação com obstáculos no plano verbal e/ou imagético (palavras e imagens como possíveis riscos ao saber)				
18. Desvio dos perigos da intuição e do conhecimento por ela gerado				
19. Incentivo / ênfase ao esforço de abstração (cuidados com a objetividade dominante)				
20. Compreensão / aceitação de que o ambiente jovem é mais formador do que o velho				

Observações: